

PAPER DETAILS

TITLE: Okul Öncesi Öğretmen ve Çocuklar Arasında Gerçekleşen Diyalogların Doğal Afetler ve Afetlerle İlişkili Akademik Kavram Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi

AUTHORS: Iskender GELİR

PAGES: 1-13

ORIGINAL PDF URL: <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/1434314>

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Öğretmen ve Çocuklar Arasında Gerçekleşen Diyalogların Doğal Afetler ve Afetlerle İlişkili Akademik Kavram Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Role of Dialogs Between Preschool Teachers and in Learning Natural Disasters and Related Concepts

İskender GELİR¹

• **Geliş Tarihi:** 7 Ara. 2020

• **Kabul Tarihi:** 31 Ağu. 2021

• **Yayın Tarihi:** 27 Eyl. 2021

To cite this article: Gelir, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:2, 1-13. DOI: 10.37754/ 737103.2021.621

Öz

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili kavramların öğrenmelerindeki rolünü incelemektir. Bu çalışma nitel bir araştırma olup etnografya yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Van ilinde bağımsız bir anaokulunun bir sınıfındaki 15 çocuk ve öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler katılımcı gözlemci ve ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Çalışmanın verileri öğretmenin ve çocukların sınıf içi etkinlikleri sırasındaki etkileşimlerinden oluşmaktadır. Bulgular, (1) diyalogik öğrenmenin doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavramların öğrenimine etkisi ve (2) kapalı/açık uçlu sorular ve akademik kavramlar öğrenimleri arasındaki ilişki olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların çocukların etkinliklere katılımını teşvik ettiği ve kavram öğrenimini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, çalışmada çocukların doğal afetleri ve bu afetlerle ilgili yaşadıkları deneyimleriyle ilişkilendirildiğinde çocukların diyaloglara daha çok katıldıklarını göstermektedir. Diyaloglarda öğretmenin açık uçlu soruları kapalı uçlu sorulardan daha fazla kullandığı görülmektedir. Bu çalışma çocukların doğal afetleri ve ilgili kavramları somutlaştırabilmeleri için öğretmenlerin diyaloglarda açık uçlu sorular sormalarını ve etkinlikleri görsel materyallerle desteklemelerini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, doğal afetler, kavram öğrenimi, diyalogik öğrenme

Abstract

This study examines the role of dialogic interactions between preschool teachers and children in children's learning natural disasters and related concepts. This was an ethnographic study, which used participant observations and audio recording as data collection methods. The participants were 15 children and their teacher, and the study was conducted in the city of Van. The collected data includes interactions in classroom activities such as science and nature. The findings were divided into two groups; (1) the role of dialogic interactions in learning natural disaster and related concepts, and (2) the relationships between open/close-ended questions and learning concepts linked to natural disasters. The results show that interactions between the teacher and children encourage children's participation in activities and support their concept learning. They also indicate that the children actively participate in dialogs when activities are related to their experiences. This study demonstrates that the teacher uses relatively more open-ended questions than closed-ended questions. This study suggests that teachers need to use open-ended questions and supports children's natural disasters learning with visual materials.

¹ Dr Öğr. Üyesi, Sultan Qaboos Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Oman, campus97@hotmail.com

Key words: Preschool education, natural disasters, concept learning, dialogic learning

Giriş

Okul öncesi fen etkinliklerinde çocukların gelişim düzeylerine dikkat edilmesi ve aktif katılımlarını desteklemek fen eğitimi için önemli görünmektedir. Etkinliklerde çocuğun merkezde olması, yani çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu, yaşamıyla ve yaşadığı yerle ilişkilendirilmesi onun merak duygusunu ve gözlem becerisini geliştirecektir (Akcanca, Aktemur Gürler ve Alkan, 2017). Bu anlamda fen etkinliklerinin çocukların yaşam becerilerini geliştirdiği (Akcanca ve diğerleri, 2017) ve çevrelerini tanımada yardımcı olduğu söylenilebilir (Parkyıldız ve Aydın, 2004). Çocuklar yaşadıkları yerlerde doğayı keşfetmeye ve meydana gelen doğa olaylarını öğrenmeye meraklıdırlar ve bu nedenle sorular sorabilmektedirler (Bullock, 1994).

Çocukların merak becerilerinin desteklendiği fen ve doğa etkinlikleri çocukların Bilim'e yönelik olumlu tutum kazanmalarını desteklemektedir (Güneş 2018). Çocukların yaşadıkları yerlerde meydana gelen doğal afetleri öğrenmek ve afetler sırasında neler yapabileceklerini bilmek hem çevrelerini tanımalarına yardımcı olacak hem de merak becerilerini geliştirecektir (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015). Okul öncesi çocukları çevrelerinde meydana gelen doğa olaylarını anlamlandırabilmekte ve afetlerin neden ve nasıl meydana geldiğini öğretmen yardımıyla açıklayabilmektedirler (Lintner, 2006). Doğal felaketlerin yaşandığı ülkelerde okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmalar (Izadkhah ve Gibbs, 2015), çocukların felaketleri anlamlandıklarını ve felaketlerin meydana geldikleri sırada yapabileceklerini öğrendiklerini göstermiştir. Örneğin, İran'da okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada çocukların depremde anladıklarını sanat etkinliklerinde gösterdiklerini ve akran ve ebeveynleriyle paylaştıklarını göstermiştir (Izadkhah ve Gibbs, 2015). Benzer şekilde Endonezya'da okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada, felaketlerle ilgili diyalogların çocukların felaket sırasında nerenin güvenli olduğunu ve bir evin nasıl güvenli olacağını öğrendiklerini göstermiştir (Proulx ve Aboud, 2019). Bu anlamda çocuklara doğal afetleri anlatmak ve afet sırasında neler yapabileceklerini, kime ve hangi kuruma (Kızılay vb.) başvuracaklarını bilmek onların fen ve doğayla ilgili kavramlarını ve dil becerilerini geliştirebilecektir. Ayrıca, çocukların yaşadıkları çevrenin doğasını ve jeolojik yapısını bilmeleri onların yaşam becerilerini etkin kılacaktır. Okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminde doğa olaylarını çocuklara anlatmak için soru-cevap (Akcanca ve diğerleri, 2017) ve görselleştirme tekniklerini kullanabilirler.

Diyalojik Öğrenme

Bu çalışma teorik olarak Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel yaklaşımı ve Bakhtin'in (1981) diyalojik kavramı üzerine temellendirilmektedir. Vygotsky (1978) çocukların öğrenmeleri sosyal ortamlarda daha bilgili birinin (öğretmen) yardımıyla gerçekleşebileceği fikrini savunmaktadır. Vygotsky (1986) çocukların öğretmen yardımıyla akademik kavramları öğrenebileceğini söylemektedir. Diyalojik kavramı, Bakhtin'in (1981) çalışmasına dayanmaktadır. Bakhtin, öğrenmelerin sosyal ortamlarda (okul ve ev vb.) diyalog sürecinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bakhtin (1981) konuşmaları ikiye ayırmaktadır: Diyalojik ve monolog konuşmalar. Monolog konuşmalarda öğretmen bilginin öğrenciye transferi ile daha çok ilgilidir. Bu tür konuşmalarda bilgi tek yönlü olarak gerçekleşmektedir (öğretmen öğrenciye doğru). Öte taraftan diyalojik konuşmalar çocuğun öğrenme sürecine katılarak bilgiyi paylaşması ve anlamlandırmasını içermektedir. Diyalojik konuşmalarda bilgi öğretmen ile öğrenci arasında inşa edilmektedir (Lyle, 2008). Alexander (2005) diyalojik öğrenmenin beş özelliğinin olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunlar; (1) ortaklaşa (etkinliklerde öğretmen çocuklarla beraber hareket eder), (2) karşılıklı (öğretmen ve öğrenciler birbirlerini dinleyen ve fikirlerini paylaşan) (3) destekleyici, (4) birikimli (önceki bilgilerin üzerine inşa edilen) ve (5) amaçlıdır (etkinliğin kazanımlarını gerçekleştirmek).

Diyalojik öğrenme, çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyecek bir araçtır (Lyle, 2008). Çocuklar, diyalojik öğrenme ile üst düzey/farkındalık becerilerini geliştirirler. Çocukların fen eğitimi ile ilgili farkındalıklarını geliştirmek, onların hem fen ve doğa ile ilgili akademik kavram öğrenmelerini kolaylaştıracak hem de etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını destekleyecektir (Mercer, Dawes ve Staarman, 2009). Yapılan son araştırmalar (Aflalo ve Raviv, 2020) fen öğreniminde diyalojik konuşmaların önemini vurgulamıştır. Aflalo ve Raviv (2020) diyalojik öğrenmenin daha çok kullanması fen öğrenimini destekleyecek ve etkili bir öğrenmeyi sağlayacağını öne sürmektedirler.

Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus ve Siekkinen (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında üç farklı öğretmen- çocuk etkileşim örüntüsünün kullanıldığını keşfetmişlerdir. İlk örüntü, öğretmen- çocuk-öğretmen döngüsü şeklindedir. Yani, öğretmen etkileşimi başlatan kişidir, çocuk ise cevap veren ve tekrar sıra öğretmene gelerek dönüt veren kişidir (geri besleme). İkinci örüntüde öğretmen öğrencilerin etkileşimde/etkinlikte aktif olmaları ve katkı yapmaları için destekleyen ve teşvik eden kişidir (öğretmen- çocuk). Üçüncü örüntüde ise çocukların söz konusu etkinlik ile ilgili bilgi, deneyim ve fikirlerini paylaşmak için öğretmen etkinlikleri yapılandıran kişidir. Bir başka ifadeyle, son iki örüntüde öğretmen çocukları etkinliklerde aktif kılmakta ve etkinliklerdeki öğrenme sorumluluğu öğrencilere aktarmaktadır (Rogoff, 1990). Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus ve Lerkkanen (2016) çalışmalarında öğretmen- çocuk etkileşimlerini ikinci ve üçüncü örüntülerin kullanımları açısından incelemişlerdir. Öğretmenin diyalojik öğrenme ile (öğretmen-çocuk) kısa ve kapalı uçlu sorularla öğrencilerin etkinliklere katılımlarını ve diyalogu sürdürmek için kullandığını ve öğretmenin diyaloglarda öğrencinin yorumlarına açıklamalar ve ilaveler yaptığını da bulmuşlardır (çiçek tohumlarının aşamalarını vurgulaması, vb.). Çocukların girişimiyle başlayan diyaloglarda ise öğretmenin rehber rolünde olduğunu ve içeriğin anlaşılmasına yardımcı olmaya çalıştığı gözlenmiştir (Muhonen ve diğerleri, 2016). Muhonen ve diğerleri (2016)'nin çalışmalarında ise öğretmen merkezli diyaloglarda öğretmen lider rolündeyken öğrenci merkezli diyaloglarda ise öğretmen kolaylaştırıcı rolünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul Öncesi Eğitimi ve Doğal Afetlerin Öğrenimi

Vygotsky'e (1978) göre, çocuklar okul öncesi eğitime başladıklarında akademik kavramları öğrenmeye başlamaktadırlar. Örneğin; öğretmenler çocuklara coğrafya ve zamanla ilgili kavramları yaşanılan yerde meydana gelen doğal afetleri etkinliklerle anlatarak onlara anlatabilir ve kazandırabilir (Lintner, 2006). Lintner (2006), öğretmenlerin tsunami ve benzeri doğa olaylarını Endonezyalı çocuklara nasıl öğretileceğini önermiştir. Lintner'e (2006) göre, ilk olarak kavramın tanımını yapılması ve sonra kavramın ilişkili olduğu doğal felaketin nasıl oluştuğunu ve ne zaman meydana geldiğini görsellerle anlatılabileceğini önermektedir. Ayrıca harita üzerinde başka hangi ülkelerde tsunaminin meydana geldiğini göstererek çocukların coğrafik olarak nerede olduklarını ve diğer ülkelere göre konumlarını anlamalarını sağlayarak çocukların coğrafya bilimine yönelik ilgilerini artırılabileceğini önermektedir. Benzer şekilde, Winangsih ve Kurniati (2020) deprem gibi doğal afetlerin yaşandığı yerlerde çocukların afetler sırasında neler yapabileceklerini bilmeleri ve farkındalıklarının geliştirilmesi onlara felaketler sırasında hayat kurtaracak beceriler kazandırabileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, çocukların felaketler sırasında yetişkinlere olan bağımlılıklarını azaltabilecektir (Winangsih ve Kurniati, 2020).

Türkiye'de okul öncesi çocuklarının fen ve doğa etkinliklerine ilgi duymaları, bilimsel tutumları kazanmaları (merak etme, tahmin etme ve çıkarımda bulunma) bu yaş grubundaki öğretmenlerin etkinlikleri yapılandırırken kullandıkları tekniklere bağlıdır. Rize ilinde okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı mülakatlarda, Çınar (2013) öğretmenlerin doğa ve fen eğitiminde doğa gezileri yaparak, belgesel izletilerek ve mutfaktaki araçları (demlik gibi)

kullanarak öğrettiklerini aktarmaktadır. Diğer çalışmalarda okul öncesi öğretmenleri, fen ve doğa eğitiminde hedef ve kazanımlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Buna ek olarak, öğretmenlerin doğa olaylarını yapılandırılmış etkinliklerle anlatmalarının çocukların bilimsel tutumlarında (merak, kuşku, vb.) olumlu beceriler kazandırılabilceğini söylemişlerdir (Kıldan ve Pektaş, 2009; Sağlam ve Aral, 2015). Sağlam ve Aral (2015) fen ve doğa etkinliklerinin kazanımlarına ulaşmada çocukların etkinliklere katılımını teşvik etmek ve soyut anlatımlar yerine somut yaşantılar sağlanarak gerçekleştirilebileceğini önermektedirler. Öğrencilerin olayları günlük deneyimleri ile ilişkilendirmesi öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Muhonen ve diğerleri, 2016).

Çalışmalar okul öncesi dönem çocukların doğal afetlerle ilgili kavramları sınıf dışı etkinliklere de katılarak öğrenebileceklerini göstermektedir. Gülay-Ögelman ve Durkan (2014) okul öncesi çocuklarda doğa ve çevre farkındalığını artırmak ve doğa olaylarının (erozyon) eğitimi için bir proje gerçekleştirmişlerdir. Projede çocukların toprak, çevre ve erozyon ile ilgili kavramları kazandırmak için deney, gözlem, drama ve Türkçe Dil etkinliklerini (şarkı, hikâye vb.) hazırlamışlardır. Projede, 5-6 yaş grubundaki çocukların bu etkinliklere katılarak toprakla ilgili kavramları öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın önemi

Türkiye deprem kuşağında yer alan bir ülkedir. Depremlere karşı hazırlıklı olmak fen ya da coğrafya etkinliklerinde öğretmenler çocuklara deprem anlarında neler yapabileceklerini öğretmeleri gerekli kılmaktadır. Meydana gelen depremlerin konuşulması ve etkinliklerle anlatılması çocukların depremleri anlamlandırmalarını kolaylaştıracaktır. Erken çocukluktan itibaren verilecek eğitim hem çocukları bilinçlendirir hem de Kızılay gibi kurumlarla iş birliğini bilincini artırır. Erken çocuklukta doğal afet farkındalığını ve bilincin kazandırılması bu çalışmanın önemi olarak görülmektedir. Farkındalığın kazanılması ve bilincin yerleşmesinde öğretmenin rolü önem arz etmektedir. Diğer bir önemi ise ülke olarak doğal afetlere karşı hazırlıklı olmak için yardım yapan ilgili kurumların bilinmesi olarak görülebilir.

Araştırmanın amacı

Türkiye’de diğer ülkeler gibi (örn: İran) depremlerin yaşandığı bir ülkedir. 2020 yılının başında Elâzığ’da, Ekim ayında ise İzmir’de deprem meydana gelmişti. Yine bundan yaklaşık 10 yıl önce Van’da deprem meydana gelmişti. Gülay (2010) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada çocuklara doğal afetlerle ilgili verilecek eğitimin afetler sırasında yaşam becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir. Çalışma nitel bir çalışma olup uzun süren sınıf içi gözlemlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları yerlerde meydana gelen doğal afetleri sınıf içi fen etkinliklerinde nasıl öğrendiklerini incelemektedir. Çalışmada iki araştırma sorusunun cevabı aranmaktadır:

- Okul öncesindeki çocuklar doğal afetler ve ilişkili akademik kavramları nasıl öğrenmektedir?
- Öğretmenin sorduğu kapalı ve açık uçlu sorular doğal afetlerle ilgili akademik kavramların öğrenmelerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi etnografyadır. Etnografya; sosyal ortamlar ya da kurumlarda (okul ve ev) öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşen diyalogların nasıl gerçekleştiğini ve diyalogların niteliğini araştırmak için kullanılan önemli bir araştırma yöntemidir (Gregory, Conteh, Kearney ve Sommerfeld, 2005). Etnografya yöntemi, sınıf ortamını kültürel bir alan olarak görmek ve öğretmenler ile çocuklar arasındaki etkileşim bunun bir parçası olarak değerlendirmektedir. Başka bir deyişle, çocuğunun neyi nasıl öğrendiğinin anlaşılması için sınıf

İçerik gözlemin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Gregory ve diğerleri, 2005). Bu yöntem okul öncesi dönem çocuklarının uzun süreli öğrenme süreçlerini araştırmak için de önerilmektedir (Yanık Özger ve Akansel, 2019). Etnografik çalışmalarda araştırmacı araştırılan grubu anlamak ve grup üyeleri arasındaki diyalogları anlamlandırmak için grubun bir parçası olması beklenilmektedir (Gregory, 2005). Sadece kendi gözlemlerine bağlı kalmaktan ziyade, uzun süren etnografik çalışmalarda araştırmacı grubun etkinliklerini grup üyelerinin perspektifleri ile diyalogları yorumlayabilmektedir (Gregory ve Ruby, 2011). Bu çalışmada, araştırmacı araştırma yaptığı okulda daha önce öğretmen olarak çalışması ve okulun bulunduğu çevreyi bilmesi sebebiyle bu yöntem seçilmiştir. Bu tanışıklık sayesinde araştırmacı okul yönetimi ve sınıfında çalışmanın yürütüldüğü öğretmen tarafından kabul edilmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, sınıf içi diyalogların niteliğini ve niceliğini incelemek ve diyalogların öğretmen ve çocuklar arasında nasıl gerçekleştiğini incelemek için etnografya seçilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmadaki veriler Van ilinde bağımsız bir anaokulunun bir sınıfında Eylül 2014 ile Ocak 2015 tarihleri arasında sınıf içi gözlem ve ses kayıt ile toplanmıştır. Katılımcılar 15 çocuk (6 kız ve 9 erkek) ve bir okul öncesi öğretmeninden (kadın) oluşmaktadır. Okul Van'ın ekonomik olarak düşük gelirli bir mahallesindedir. Anneler genellikle ev hanımı ve babalar ise günlük işlerde ya da mevsimlik işçi olarak çalışmaktadırlar. Örneğin hem öğretmenlik yapılan yıllarda hem de çalışma için yapılan ev ziyaretlerinde aile bireyleri sosyo-ekonomik koşulların yetersiz olduğunu beyan etmişlerdir. Bu anlamda, öğretmenin ve çocukların fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili yapabilecekleri etkinlikler okulun ve çevrenin şartları ile sınırlı kalmıştır.

Veri toplama

Bu çalışmada okul öncesi çocukların doğal afetleri ve afetlerle ilişkili kavramları öğrenme süreçleri sınıf etkinliklerinde uzun bir süre boyunca gözlemlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar ilgili metodoloji alanında uzman iki uzman tarafından incelenmiştir. Gözlenen ve kayıt edilen etkinlikler öğretmenin günlük eğitim akışında bulunanlardır. Veri toplama araçları katılımcı gözlem ve ses kayıtlarıdır. Ses kayıtları etnografya yöntemini kullanan araştırmacılar tarafından kullanılmakta ve önerilmektedir (Dufon, 2002). Etkinliklerde gerçekleşen diyaloglara tekrar tekrar bakmak ve diyalogları olduğu gibi yazmak için kayıt altına alınmıştır. Zira etkinlikler sırasında diyalogları oldukları gibi yazmak hem zaman almakta hem de zor olmaktadır. Diyaloglar kaydedilirken araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış ve notlar alınmıştır. Alınan notlar veriler analiz edilirken oldukça yardımcı olunmuştur. Haftada üç gün ve en az iki saat sınıfta kalarak katılımcılar gözlenmiştir.

Etik kurallara uygunluk

Bu çalışma yürütülmeden önce ilgili İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıftaki öğretmenin de onayı alındıktan sonra çalışma yürütülmüştür. Araştırmacının daha önce bu okulda öğretmen ve müdür yardımcısı olarak çalışmış olması hem okul idaresince hem de velilerce çalışma sırasında olumlu karşılanmıştır. Bu çalışma da çocukların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine çocuk 1 ve çocuk 2 gibi kodlar kullanılmıştır. Notlar ve kayıtlar alınmadan önce öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve eğer istemezse alınmayacağı kendisine ve çocukların ailelerine bildirilmiştir. Çalışma sırasında alınan notlar ve kayıtlar öğretmenle paylaşılmıştır.

Verilerin analizi

Veriler içerik analiz yöntemiyle yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Analiz sırasında araştırmacı uzun süren gözlemlerinden de faydalanmıştır. Etnografik yöntemde, sınıf içi etkinliklerde gerçekleşen diyalogları hem araştırmacının hem de grup üyelerinin bakış açıları ile yorumlanabilmektedir. Çocukların etkinlikleri nasıl anlamlandırdıklarını

yorumlanabilmektedir (Hammersley ve Atkinson, 2007). Diyalogları tanımlamak ve anlamlı kılmak için diyaloglara önce kodlar verilmiştir (Saldana, 2009). Örneğin, Kızılay etkinliğinde kayıtedilen diyalogu tanımlamak için diyaloga Kızılay kodu verilmiştir. Böylece okuyucuya diyalogun neyle ilgili olabileceği hakkında fikir verilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenin etkinlikler sırasındaki diyaloglarda kullandığı sorular (açık, kapalı ve bilgilendirici) ve öğrencilerin verdiği cevaplar grafiklerle görselleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular; (1) diyalojik öğrenmenin doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavramların öğrenimine etkisi ve (2) kapalı/açık uçlu sorular ve akademik kavramlar öğrenmeleri arasındaki ilişki olarak iki gruba ayrılmıştır.

Diyalojik öğrenmenin doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavramların öğrenimine etkisi

Bu bulgu araştırmanın 1.alt problemiyle elde edilmiştir. Bununla bir kurum olarak Kızılay, Kızılay'ın önemi, deprem ve sel gibi kavramların sınıf içi diyaloglarda nasıl öğrenildiği incelenmektedir. Aşağıdaki diyalogda öğretmen, çocuklara sanat etkinliğinde doğal afet olan depremi anlatmaktadır. Bu etkinlikten bir önceki okul gününde sınıfça Kızılay haftası sebebiyle ildeki Kızılay ziyaret edilmiştir. Bu diyalogda öğretmen Kızılay'ın doğal felaketler sırasında neler yaptığını çocuklara anlatmaktadır.

Diyalog 1: Kızılay

- 1 Öğretmen: Başımıza bir felaket geldiğinde bize yardım eden kurumun adı nedir?
- 2 Çocuklar: [Sessizlik]
- 3 Öğretmen: Bakın burada deprem olmuş. Buradaki aileye Kızılay çadır vermiş. Kızılay ne yapar? [Etkinlik kâğıdını gösteriyor]
- 4 Çocuklar: Kan verir
- 5 Öğretmen: Yangın olduğunda bir felaket olduğunda deprem sel olduğunda çadır gibi yardım malzemeleri verir. Burada da ondan bahsetmiş. Biz şimdi bu resmimizi ona göre boyayacağız. Çadır ne renk olur?
- 6 Çocuklar: Mavi.
- 7 Öğretmen: Çadırlar beyaz olur. Kızılay'ın çadırları beyaz olur. Diğerlerini istediğiniz gibi boyayabilirsiniz. (Ses kayıt, 03/11/2014)

Bu diyalogda öğretmen deprem ve çadır kavramlarını bir sanat etkinliğiyle çocuklara kazandırmaya çalışmaktadır. Burada öğretmen çocukların etkin katılımlarını sağlamak için kapalı “Çadır ne renk olur?” ve açık uçlu “Kızılay ne yapar?” soruları sormaktadır. Çocuklar bu diyalogda felaketler sırasında önemi öne çıkan kurumlardan Kızılay'ın neler yapabileceğini öğrenmektedir. Böylece çocuklar ileride böyle bir felaketle karşılaştıklarında kime başvuracaklarını öğrenmektedirler.

Kızılay kavramı deprem, kan, çadır ve beyaz renkle ilişkilendirilerek çocuklara Kızılay'ın kurumsallığı anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu diyalogda kurumsallık açık bir şekilde olmasa da kan, çadır ve diğer yardımlar üzerinden anlatılmaya çalışılmaktadır. Böylelikle çocuklar örtük olarak kurum kavramını depremde kan ve beyaz çadırları veren kişiler olarak öğrenmektedirler.

Bu diyalogdan sonra öğretmen 2011 yılında meydana gelen Van depremi hakkında çocuklara sorular sorarak çocukların bu kavramı geçmişte yaşanan bir felaketle ilişkilendirerek somutlaştırmalarını amaçlanmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyalog şöyledir:

Diyalog 2: Deprem

- 1 Öğretmen: Siz depremi hatırlıyor musunuz?
- 2 Çocuklar: Evet.
- 3 Öğretmen: Kim hatırlıyor?
- 4 Çocuk 1: Ben, ben
- 5 Öğretmen: Peki sırayla anlatabilir misiniz? Deprem anında ne yaptınız? Anlatabilir misiniz?
- 6 Öğretmen: Çocuk 2 sen neredeydin, deprem olduğunda?
- 7 Çocuk 2: Ben...
- 8 Öğretmen: Ne yapıyordun?
- 9 Çocuk 2: Yemek yiyordum. Deprem düştü evde düştü.
- 10 Öğretmen: Eviniz mi yıkıldı?
- 11 Çocuk 2: Evet
- 12 Öğretmen: Siz ne yaptınız?
- 13 Çocuk 2: Biz... bizde evimizi yaptık.
- 14 Öğretmen: Dışarıya mı kaçtınız Deprem olunca? Çocuk 3 sen ne yapıyordun deprem olurken? Deprem olduğunda evde miydin?
- 15 Çocuk 3: Evet.
- 16 Öğretmen: Kaçtınız mı?
- 17 Çocuklar (bazıları): Evet (Ses kayıt, 11/03/2014)

Bu diyalogda öğretmen çocuklar için deprem kavramını ve felaketini anlaşılır kılmak için depremle ilgili kendi deneyimleri hakkında konuşmalarını teşvik etmektedir. Bu çalışma sırasında çocukların 5 ve 6 yaşlarında olduğunu düşünülürse çocukların deprem zamanında 3 yaş civarlarında oldukları söylenebilir. Öğretmen “eviniz mi yıkıldı?” ve “siz ne yaptınız?” gibi sorular sorarak ve ipuçları vererek çocukların diyaloga katılmalarını teşvik etmektedir. Çocuklardan bazıları hatırlamakta diğerleri ise hatırlayamamaktadır. Çocukların depremi tanımlarken oluşan yıkımlar olarak tanımladıkları görülmüştür. Örneğin, Çocuk 2’nin “deprem düştü evde düştü” açıklaması depremle ilgili neler yaşadıklarını hatırladığını göstermektedir. Ayrıca, bu onun depremden ne anladığını da göstermektedir.

“Yağmur yağıyor seller akıyor” şarkısından sonra öğretmen çocuklara şarkıda geçen önemli bir akademik kavram ve doğa olayını çocuklara anlatmaya ve bu kavramı onlara kazandırmaya çalışılmaktadır. Aşağıdaki diyalog öğretmenin bunu nasıl yaptığını ve öğrencilerin neden tam kavramadıklarını göstermektedir.

Diyalog 3: Sel

- 1 Öğretmen: Sel nedir biliyor musunuz?
- 2 Çocuklar: Hı hı
- 3 Öğretmen: Nedir?

- 4 Çocuklar: [Sessizlik]
- 5 Öğretmen: Çok yağmur yağdığı zaman sel oluyor. Ona sel diyoruz. Çok fazla yağmur yağdığı zaman yollar ve dereler su dolup taşmakta, ona sel diyoruz.
- 6 Çocuklar: Sel oluyor.
- 7 Öğretmen: Evet. Yağmur çok yağınca evler ve arabalar suyun altında kalıyor. Televizyonda hiç gördünüz mü?
- 8 Çocuk 1: Hayır
- 9 Çocuk 3: Ben gördüm. (Gözlem, 20/11/2014)

Bu fen etkinliğinde öğretmen doğal bir felaket olan sel'i çocuklara soyut olarak anlatmaktadır. Sel kavramı "çok fazla yağmurla yolların taşması evlerin ve arabaların suyun altında kalması" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen, çocukların dikkatlerini çekmek için açık uçlu bir soru sormaktadır. Bu soru ile onların kavramla ilgili ön bilgileri ölçülmektedir (Satır 1). Öğretmen, çocukların verdikleri cevaplardan emin olamadığı için aynı soruyu kısaltarak sormaktadır. Öğrencilerin bilmediğinden emin olduktan sonra öğretmen sel'i tanımlamakta ve sel sırasında meydana gelebileceklerini açıklayıcı örneklerle kavramın somutlaşmasını sağlamaya çalışmaktadır.

Sel kavramı yolların ve derelerin taşması olarak tanımlanırken, yağmurun nasıl yağdığının (yani su döngüsü) anlatılmaması çocukların sel'e sebep olan nedenlerini öğrenmemelerine yol açmaktadır. Zira yer yüzündeki suların buharlaşarak yağmura dönüşmesinden bahsedilmemektedir. Bir başka değişle, fen etkinliği materyallerle desteklenmemektedir. Katılımcı çocukların dezavantajlı ailelerden gelmelerinin onların akademik kavramları öğrenmelerinde resim ve video benzeri materyallerle desteklenmesi gerektiğinin gözlem sırasında araştırmacı tarafından fark edilmiştir.

Kapalı/açık uçlu sorular ve akademik kavramlar öğrenmeleri arasındaki ilişki

Diyalogların analizinde çocuklar doğal afetlerden olan sel ve depremi öğrenmektedir. Bu tür felaketler olduğunda Kızılay'ın çadırlar vererek yardım ettiğini de öğrenmektedirler. Öğretmen, diyaloglarda bu kavramları günlük yaşamla ilişkilendirerek kavram öğretimi desteklemektedir. Örneğin, öğretmen çocukları daha önce yaşadıkları bir deprem hakkında konuşmalarını teşvik ederek diyaloga katılmalarını desteklemektedir. Öğretmenin, doğal afetlerle ilgili kavramları çocuklara kazandırırken açık ve kapalı uçlu sorular sorarak çocukların kavramları öğrenmelerini ve gerektiğinde açıklamalar yaparak desteklediği görülmektedir. Öğretmenin sorduğu soruların çocukların kavramları zihinlerinde anlamlandırmalarını ve diyaloglarda aktif olmalarını sağladığı gözlenmiştir. Çocukların kavramların tanımını vermekte zorlanmaları ve öğretmenin bazı sorularına cevap verememeleri çocukların geldikleri sosyo-kültürel çevreleriyle açıklanabilir. Yukarıda değinildiği gibi çocuklar sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelmektedir. Veri toplama sırasında ve araştırmacının öğretmen olarak çalıştığı dönemde de yapılan aile ziyaretlerinde çocukların okul öğrenmeleri (dil, bilişsel vb.) evde yeterince desteklenmediği gözlenmiştir.

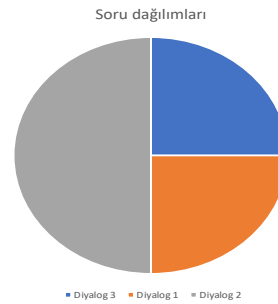
Tablo 1 öğretmenin diyaloglarda kullandığı açık ve kapalı uçlu soruları göstermektedir. Grafik 1 ise öğretmenin sorduğu açık ve kapalı uçlu soruların dağılımını göstermektedir. Tablo 1 ve Grafik 1 öğretmenin açık uçlu soruları nispeten kapalı uçlu sorulardan fazla sorduğu görülmektedir. Burada öğretmenin çocukların sadece anladıklarını ya da anlamadıklarını belirlemek yerine onların kavramları ve felaketleri tanımlamayı ve ifade etmelerini

desteklediği görülmüştür. Ancak, öğretmen çocukların açık uçlu sorulara cevap verirken düşünmeleri için çok az zaman verdiği ve bu durumun çocuklardaki akıl yürütme ve tahminde bulunma gibi bilişsel becerilerini desteklemediğini diyaloglarda anlaşılmıştır. Soruların dağılımlarına bakıldığında diyalog 2’ de diğer iki diyalogların toplamı kadar sorular sorulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğal afetlerin çocukların deneyimleriyle ilişkilendirildiğinde çocukların diyaloglara daha fazla katılacaklarını ve katkıda bulunacaklarını göstermiştir.

Tablo 1 açık ve kapalı uçlu soruları göstermektedir.

Açık uçlu sorular	Kapalı uçlu sorular
Sel nedir biliyor musunuz?	Televizyonda hiç [sel] gördünüz mü?
[Sel] Nedir?	Çadır ne renk olur?
Başımıza bir felaket geldiğinde bize yardım eden kurumun adı nedir?	Kaçtınız mı?
Kızılay ne yapar?	Siz depremi hatırlıyor musunuz?
Peki sırayla anlatabilir misiniz?	Kim hatırlıyor?
Deprem anında ne yaptınız?	Neredeydin deprem olduğunda?
Anlatabilir misiniz?	
Siz ne yaptınız?	

Grafik 1 Öğretmenin diyaloglarda kullandığı soruların dağılımını göstermektedir.



Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada çocukların sel ve deprem gibi doğal afetleri öğrenmeleri ve bunlarla ilişkili kavramları nasıl öğrendikleri sınıf içi etkinliklerde incelenmiştir. İncelenen sınıf içi diyaloglarda çocukların Kızılay, deprem ve sel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi de öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların doğal afetler sırasında kimi dinleyeceklerini, kime ve hangi kuruma başvuracaklarını bilmeleri ve ne yapabileceklerini bilmeleri onlara hem insani hem de vatandaşlık görevi bilincini kazandırmaktadır. Bu, okul öncesi çocukların doğal afetler sırasında yapılması gerekenleri öğrenmeleri onların sosyal sorumluluk bilinçlerini de geliştireceğini fikrini desteklemektedir (Lintner, 2006).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar (Kıldan ve Pektaş, 2009; Sağlam ve Aral, 2015) çocukların fen ve doğayla ilgili kavramları nasıl öğrendiklerini incelemek için okul öncesi öğretmenleriyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle, çocukların kavramları öğrenmelerini öğretmenlerin perspektifleriyle değerlendirmişlerdir. Yapılan bu çalışmada ise katılımcı gözlemci sayesinde çocukların doğal afetlerle ilgili kavramları uzun süren sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin analiziyle incelenmiştir. Bu anlamda, çalışma doğal afetlerle ilgili yapılan söz konusu bu çalışmalardan farklı olarak katılımcı gözlemci sayesinde çocukların öğretmenin hangi sorularına ve bu sorulardan hangilerine nasıl cevap verdiklerini inceleyerek doğal afetlerle ilgili kavramların anlama süreçlerini incelemiştir.

Çalışmanın bulguları diyalogun öğrenme için anahtar rolüne sahip olduğu görüşünü desteklemektedir (Lyle, 2008). Bu çalışmadaki diyaloglara baktığımızda çocukların etkileşimde (sözel) bulunduğu diyaloglarda (diyalog 2) deneyimleri yardımıyla kavram öğrenmelerini somutlaştırdıkları söylenilebilir. Üç diyalogda da öğretmenin çocuklara kıyasla aktif olduğu, lakin diyalog 3’te öğretmenin bilgiyi aktaran konumda olduğu söylenebilir. Zira; diyalog 3’te çocuklar çoğunlukla cevap veren konumunda yer almaktadır (Lyle, 2008).

Mevcut çalışma Rasku-Puttonen ve diğerleri'nin (2012) çalışmasını desteklemektedir. Rasku-Puttonen ve diğerleri (2012) çalışmalarında öğretmenlerin ve çocukların başlattıkları diyaloglarda çocukların öğrenmelerini desteklediğini keşfetmişlerdir. Diyalojik öğrenmenin okul öncesi dönem çocukların akademik kavram (deprem, Kızılay gibi kurumsal kavramlar) öğrenmelerini desteklediği düşünülmüştür (Vygotsky, 1986). Çocukların akademik kavramları günlük yaşamdaki kavramlar ile ilişkilendirildiğinde akademik kavramların öğrenmelerini somutlaştırdığı çalışmalar tarafından vurgulanmıştır (Muhonen ve diğerleri, 2016).

Sonuçlar, çocuklar sel ve deprem kavramlarının yanı sıra zaman kavramını da öğrenmektedir. Öğretmenin 'depremi hatırlıyor musunuz ve ne yaptınız' gibi soruları çocukların zaman kavramını somutlaştırmasını sağlamaktadır. İlgili diyalog ise yaklaşık depremden üç yıl sonra sınıfta gerçekleşmektedir. Bu olayı hatırlayan çocuklar için "biz küçükken deprem olmuştu" ve hatırlamayanlar içinse "biz küçükken deprem olmuş" düşünceleri ile depremle beraber zaman kavramlarını da öğrendiklerini göstermektedir. Sınıf içinde gerçekleşen bu diyalogda zaman kavramı yaşanan doğal bir felaketle ilişkilendirilerek çocukların bu kavramı anlamaları kolaylaştırıldığı düşünülmüştür. Bu diyalog çocukların geçmiş zaman kipini kullanarak "deprem düştü evde düştü" zaman kavramının farklı süreçlerden oluştuğunu anlamalarını ve ifade etmelerini, onların hem bilişsel düşünme becerilerini geliştirmekte hem de ifade edici dil becerilerini farklı zaman kiplerini kullanarak geliştirdiği düşünülmektedir. Böylece çocuklar geçmiş ve bugün ayrımının farkına varabilmektedir. Bir başka deyişle, zaman kavramını evin depremle yıkılışını, evin yapılışı ve evin sağlam oluşu üzerinde anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

İkinci soru ile ilgili olarak açık ve kapalı uçlu soruların çocukların etkinliklere katılımlarını teşvik ettiğini çalışmanın ulaştığı diğer önemli bir sonuçtur. Soruların çocukların deneyimleri veya yaşadıkları yerle ilgili olduğunda daha fazla cevaplamaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin, diyalog 2 de öğretmen daha fazla soru sorduğu görülmüştür. Buda çocukların diyaloga katılmada diğer iki diyaloga kıyasla istekli oldukları anlamına gelebilir. Bu Nikiforidou'nun (2017) çalışmasını desteklemektedir. Nikiforidou çalışmasında okul öncesi çocukların riskli durumlarla ilgili akıl yürütmelerini incelemiştir. Nikiforidou çocukların riskli durumlarla ilgili konuşmaları ve akıl yürütmeleri onların dil becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir. Bu çalışmada da çocukların diyaloglara katılmaları ve sorulara verdikleri cevaplarla onların dil becerilerinin gelişebileceğini göstermiştir. Benzer şekilde Proulx and Aboud (2019) çocukların yaşadıkları yerde meydana gelen doğal afetlerle ilgili diyalogları çift amaca sahiptir. Çalışmaya göre, bu tür diyaloglar hem öğretmen ile çocuk arasındaki iletişimi desteklemekte hem de onları doğal felaketler hakkında eğitmektedir (Proulx ve Aboud, 2019). Dahası bu çalışma okulların günün, ayın ve yılın önemli bir zaman diliminin geçirilen yerler olması sebebiyle doğal afetlerle ilgili kavramlar öğretilirken etkinliklerde çocukların bu afetler sırasında yapabileceklerini öğrenmeleri Türkiye gibi doğal afetlerin (deprem, sel) sıkça yaşandığı bir yerde yaşamaları bu felaketlerle baş edebilecekleri becerileri kazanmalarına yardımcı olacaktır (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015).

Bu çalışma fen ve doğa eğitimi için çocuklara somut yaşantıların sunulmasını ve etkinliklerin çocukların deneyimleri üzerinde inşa edilmeleriyle çocukların kavramları daha kolay bir biçimde anlamlandırabileceğini önermektedir. Ayrıca öğretmenlerin video, görsel materyal ve tasarımlarla (simülasyon vb.) doğal afetleri somutlaştırarak çocukların anlamlandırmalarını kolaylaştırabilirler. Gezi ve gözlem teknikleriyle de çocukların doğal afetler sırasında insanlara yardım eden kurumları ziyaret ederek bu kurumların işlevlerini hakkında bilgi sahibi olabilecekleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Aflalo, E and Raviv, A. (2020). Characteristics of classroom discourse in physics lessons, *Research in Science & Technological Education*, DOI: 10.1080/02635143.2020.1781076
- Alexander, R. (2005). *Teaching through dialogue: the first year. First report from the formative evaluation of Barking and Dagenham's teaching through dialogue initiative (TTDI)*. London: London Borough of Barking and Dagenham.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Pres.
- Bullock, J. R. (1994). Helping children value and appreciate nature. *Day Care & Early Education*, 21(4), 4-8.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.
- Dufon, J. (2002) Video recording in ethnographic SLA research: some issues of validity in data collection. *Language Learning and Technology*, 6(1), 40-59.
- Gregory, E. (2005). Introduction: Tracing the steps. In J. Conteh, E. Gregory, C. Kearney & A. Mor-Sommerfeld, *On writing educational ethnographies: the art of collusion* (pp. ix-1). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Gregory, E., and M. Ruby. (2011) The 'insider/outsider' dilemma of ethnography: Working with young children and their families in cross-cultural contexts. *Journal of Early Childhood Research*. 9 (2), pp.162-174.
- Gulay H. (2010). An earthquake education program with parent participation for preschool children. *Educational Research and Review*. 2010;5(10):624-630.
- Gülay Ogelman, H. & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 632-638.
- Gregory, E., Conteh, J., Kearney, C. and Sommerfeld, A. (2005). *On writing educational ethnographies: The art of Collusion*. London: Trentham Books.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3th Edition). Oxon: Routledge.
- Izadkhah, Y.O ve Gibbs, L. (2015). A study of preschoolers' perceptions of earthquakes through drawing. *Int J Disaster Risk Reduct* 14, 132-9.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 1: 113-127.
- Lintner, T. (2006). Hurricanes and tsunamis: teaching about natural disasters and civic responsibility in elementary classrooms. *The Social Studies*, 97:3, 101-104, doi: 10.3200/TSSS.97.3.101-104.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22, 222e240. [http:// dx.doi.org/10.2167/le778.0](http://dx.doi.org/10.2167/le778.0).
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23, 353e369. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780902954273>.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and teacher education*, 55, 143-154.
- Özmen, B., Gerdan, S. ve Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 37-52.
- Parlak yıldız, B. & Aydın, F. (2004). Okul Öncesi Dönem Fen Eğitiminde Fen ve Doğa Köşesinin Kullanımına Yönelik Bir İnceleme. XIII Ulusal Eğitim Birimleri Kurultayında Sunulmuş Bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Proulx, K. ve Aboud, F. (2019). Disaster risk reduction in early childhood education: Effects on preschool quality and child outcomes. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-7.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in preschool classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138e149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.004>.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

- Sağlam, M. ve Aral, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-102.
- Saldaña, (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language (revised and edited by Alex Kozulin)*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Winangsih I, Kurniati E. (2020). Disaster Mitigation in Early Childhood Education. *Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019)*, 45:296–301.

Exedended Abstract

Introduction

This study aims to examine the role of dialogs between teacher and children in learning natural disasters and related concepts. Learning natural disasters can be life saving for preschool children to learn places where they live and to learn what they can do during these disasters (Özmen, Gerdan and Ergünay, 2015). Turkey is a country where natural disasters frequently take place. For example, in the beginning of 2020 there was an earthquake in the city of Elazığ. Before this, Turkey experienced Van earthquake in 2011. Although it can be limited to do certain things during an earthquake, it is still important to teach children natural disasters and to teach which institution provide support during those disasters. Preschool children are curious to learn their environment and to ask questions about disasters taking place in their living environment (Bullock, 1994).

This study draws on Bakhtin's (1981) dialogic concept and Vygotsky's (1978) sociocultural theory in order to examine children natural disasters learning in a preschool setting. Bakhtin (1981) divided interactions into two categories: monologic and dialogic. In monologic interactions, the teacher transfers knowledge to children who are passive. But, in dialogic interactions children participate in and contribute to talk, and ask questions. Dialogic interactions support children's cognitive development (Lyle, 2008). According to Alexander (2005, p.14), dialogic learning has five criteria. These are collective, reciprocal, supportive, cumulative and purposeful.

Teachers can enable children to learn natural disasters in classroom activities. Scholars such as Lintner (2006) suggest that teachers can teach children natural disaster learning by introducing related concepts to children and supporting children learning with visual materials. Teachers used different methods to teach preschool children science and nature. Çınar (2013) found that the teachers used teapots to teach the children how rain happened.

Method

As study was conducted in a classroom, ethnography was used as the research methodology. The data collection methods were participant observation and audio recording. Ethnography enabled the researcher to collect the data in dialogs between the teacher and children in their social setting, which was the classroom (Gregory, Conteh, Kearney and Sommerfeld, 2005). The collected data first were analysed as dialogs. Then the dialogs were examined to indicate how the teacher encouraged the children to participate in interactions, and which types of questions the teacher asked in these interactions.

Results

The findings indicated that the teacher provided the definitions of natural disasters such as earthquake and flood, and related concepts. The teacher also supported children's disasters and concepts learning by giving examples. The findings showed that the teacher used two types of questions: open-ended and closed-ended questions in dialogs. The findings demonstrated that the children responded to more the teacher's questions in dialog 2, which was linked to their experiences, than the other dialogs. This study highlighted the role of children's socioeconomic background in providing the definitions of the concepts.

Conclusion and Discussion

This study supported Lintner's (2006) study that it is important to know what they can do during the natural disasters both for their own lives and other individuals. The children learned what an earthquake and a flood could do and Kızılay as an institution provided for affected people in these disasters. Although this study supported the existing studies (Kıldan ve Pektaş, 2009; Sağlam ve Aral, 2015), it differed from these studies as the current study was based on participant observations in the classroom on a long-term basis. This study supported the view that the dialogs played an important role in learning (Lyle, 2008). For example, the children contextualised their concepts learning through participation in dialogs with the teacher. The study also highlighted the role of experience in learning academic concepts and participating in dialogs.