



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

**ANASINIFI TÜRKÇE DİL ETKİNLİKLERİNDE YARATICI DRAMA
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

Hazırlayan

Bilgen ÇAKIR

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇEBİ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2008

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

**ANASINIFI TÜRKÇE DİL ETKİNLİKLERİNDE YARATICI DRAMA
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

Hazırlayan

Bilgen ÇAKIR

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇEBİ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2008

KABUL VE ONAY

Bilgen ÇAKIR tarafından hazırlanan “Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği” başlıklı bu çalışma, ____ / ____ /2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından YÜKSEK LİSANS Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Üye:

Üye:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

____ / ____ /2008

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya, kullandığım başka yazarlara ait her özgün fikre kaynak gösterdiğimi bildiririm.

03 /11 /2008

Bilgen ÇAKIR

ABSTRACT

[ÇAKIR, Bilgen]. *[Effectiveness Of Creative Drama Method In Kindergarten Turkish Language Activities]*, [Master's Thesis], Samsun, [2008].

The purpose of this study is to determine the effectiveness of the creative drama method in kindergarten Turkish Language Activities and to put forward whether there is a difference between using the creative drama method in kindergarten Turkish language activities and using the dramatization as a method. The research is an experimental study and it has been fulfilled by comparing creative drama and dramatization methods. These methods have been applied to the experimental and control groups and the previous and following status of the kindergarten children regarding their skills of understanding of what is seen and watched and explaining orally what is understood have been controlled by the test prepared by story cards and findings have been accessed in accordance with the test points.

The finding obtained in the research have put forward that creative drama method in kindergarten is more effective than the dramatization method by means of understanding of what is seen and watched and explaining orally what is understood.

Key Words:

Kindergarten Children, Turkish Language Activities, Creative Drama, Dramatization, Language Skills.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER.....	x
BİÇİMLER.....	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

A. Sorun	1
B. Araştırmanın Amacı.....	5
C. Araştırmanın Önemi.....	6
D. Sayıtlar.....	8
E. Sınırlılıklar.....	9
F. İlgili Kaynaklar.....	9
G. Temel Kavramlar	12

BÖLÜM II ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

A. Dil ve Dil Eğitimi.....	14
1. Dil.....	14
2. Anadili.....	17
3. Anadili Eğitimi.....	18
4. Anasınıfında Anadili Eğitimi.....	19
B. Anadili Eğitiminde Beceriler.....	22
1. Dinlediğini Anlama.....	23
2. İzlediğini Anlama.....	25
3. Anladığını Sözle Anlatma.....	27
C. Anasınıfında Anadili Eğitiminde Yöntemler.....	28
1. Geleneksel Yöntemler.....	29
2. Dramatizasyon.....	30
3. Yaratıcı Drama.....	32
4. Dramatizasyon ve Yaratıcı Dramanın Karşılaştırılması.....	38

D. Anasınıfı Çocuğunun Gelişimi.	43
1. Anasınıfı Çocuğunun Zihinsel Gelişimi.	43
2. Anasınıfı Çocuğunun Duygusal ve Toplumsal Gelişimi.	46
3. Anasınıfı Çocuğunun Dil Gelişimi.	48
E. Anasınıfı Çocuğunun Anadili Eğitimi.	52
1. Anasınıfı Çocuğu ve Anadili Eğitimi.	52
2. Anasınıfı Çocuğu ve Anasınıfı Programı.	56
3. Anasınıfı Çocuğu ve Türkçe Dil Etkinlikleri.	58
4. Anasınıfı Çocuğu ve Dramatizasyon.	60
5. Anasınıfı Çocuğu ve Yaratıcı Drama.	63

BÖLÜM III YÖNTEM

A. Araştırma Tasarımı.	65
B. Denekler.	66
C. Denenceler.	68
D. Veri Toplama.	69
E. Deneysel İşlemler.	69
F. Verilerin Çözümlemesi.	71

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM

A. Bulgular.	72
1. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları İle Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları Arasında Anlamli Bir Fark Yoktur.” Denencesine İlişkin Bulgular.	73
2. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları Arasında Anlamli Bir Fark Yoktur.” Denencesine İlişkin Bulgular.	74
3. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları	

Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular.	75
4. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular.	76
5. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular.	77
6. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular.	78
7. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları ile Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları Arasında, Deney Kümesi Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular. .	79
8. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları İle Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları Arasında, Deney Kümesi Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular. .	81
B. Yorum.	82

BÖLÜM V SONUÇ

A. Özet.	85
B. Çıkarımlar.	86
C. Öneriler.	88

KAYNAKÇA.	90
-----------------------	-----------

EKLER.	97
--------------------	-----------

EK- I Çocuk Tanıma Formu.	97
EK- II Eşleştirme Testi.	98
EK- III Öyküler.	104
EK- IV Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak Hazırlanmış Türkçe Dil Etkinlikleri Planları.	121
EK- V Dramatizasyon Yöntemi Kullanılarak Hazırlanmış Türkçe Dil Etkinlikleri Planları.	162
EK- VI Öykü Kartları Resimleri.	169
ÖZGEÇMİŞ.	184

ÇİZELGELER

Çizelge No	Sayfa No
1. Denk Kontrol Kümeli Ön-Test ve Son-Test Deney Tasarımı	66
2. Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kumesi ve Deney Kumesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi).	73
3. Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kumesi ve Deney Kumesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi).	74
4. Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından Kontrol Kumesini Oluşturan Çocukların Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)	75
5. Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Deney Kumesini Oluşturan Çocukların Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)	76
6. Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kumesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi). . . .	78
7. Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Deney Kumesini Oluşturan Çocukların Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)	79
8. Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kumesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları ile Deney Kumesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi).	80
9. Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kumesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları ile Deney Kumesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi).	81

BiÇiMLER

BiÇim No

Sayfa No

1- Yaşantı Konisi 39

BÖLÜM I GİRİŞ

A. Sorun

Bir ülkenin geleceği, o ülkede yaşayan bireylerin nitelikli eğitim almalarıyla yakından ilgilidir. Eğitim yolunda, bireyler yaşamda karşılaşacakları güçlüklerle hazırlıklı olmaları amacıyla çeşitli eğitim durumları ile karşı karşıya bırakılır. Böylelikle bireylerin, yaş düzeylerine uygun olarak nitelikli hale getirilmesi amaçlanır. Bilindiği gibi bu uzun yolun temelleri de okulöncesi dönemde atılır.

Okulöncesi dönem, çocuğun hızla geliştiği ve geleceğinin belirlendiği dönem olarak kendini gösterir. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların büyük bir kısmının “yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını oluşturduğuna” işaret etmektedir (Şahin 1998: 1). Türkiye’de zorunlu eğitim-öğretim yaşı ilköğretim ile başlasa da her geçen gün okulöncesi eğitimin insan yaşamındaki rolü anlaşılmakta, bu eğitim düzeyine verilen önem giderek artmaktadır.

Okulöncesi dönem denildiğinde, genellikle çocuğun ilköğretime başlamasından önceki bir ya da iki yıl anlaşılmaktadır. Oysa okulöncesi eğitim, çocukların gelişim özellikleri, yetenek ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, doğumdan 72. aya kadar olan dönemde, onların fiziksel, duygusal, toplumsal ve zihinsel yönlerden gelişmelerini sağlamak amacıyla yapılan istemli bir eğitimidir (Haktanır 1991: 7).

Türkiye’deki okulöncesi eğitim uygulamaları incelendiğinde karşılaşılan en yaygın okulöncesi eğitim kurumunun, 61–72 aylık çocukların eğitimini kapsayan, genellikle ilköğretim okulları bünyesinde yer alan ve bazen de “hazırlık sınıfları” olarak tanımlanan anasınıfları olduğu görülür.

Anasınıfı çocuğuna etkili bir biçimde eğitim vermek işin, onun “doğal yapısını dikkate almak” gerekir (Önder 2003: 30). Bu yaşlardaki çocukların gelişim özelliklerinin çok iyi tanımlanması ve bu tanımlama ile eğitim programlarına yön verilmesi çocuğun geleceği ağıısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de uygulanmakta olan okulöncesi eğitim programına bakıldığında, en son değişikliklerle uygulamaların 2006–2007 eğitim-öğretim yılında yapıldığı görölmektedir. Bu program, 36–72 aylık çocukların eğitimini kapsayacak nitelikte tasarlanmıştır. Yani, anasınıfı çocuğu olarak bilinen 61–72 aylık çocukların eğitimi işin ayrı bir program bulunmamaktadır. Bu programda çocukların devinişsel alan, toplumsal- duygusal alan, dil alanı, bilişsel alan ve özbakım becerileri ile ilgili çeşitli amaç ve kazanımlara yer verilmiştir. Uygulanabilecek eğitim etkinlikleri; Serbest Zaman, Türkçe, Oyun ve Hareket, Müzik, Fen ve Matematik, Okuma- Yazmaya Hazırlık Çalışmaları, Drama, Alan Gezileri, Sanat etkinlikleri olarak sıralanmış olup, her biri işin kısaca açıklamalar da yapılmıştır (MEB 2006: 43- 45).

Okulöncesi eğitim programında, okulöncesi eğitimin ilkeleri arasında “Oyunun bu yaş çocukları işin en uygun öğrenme yöntemi olduğu ve bütün etkinliklerin oyun temelli düzenlenmesi gerektiği”ne yer verilmiştir (MEB 2006: 11).

Bütün bunlardan yola çıkarak, Okulöncesi Eğitim Programı’nda netlik kazandırılmaya gereksinimi olan iki farklı nokta olduğu düşünölmüştür. Bunlardan birincisi, Türkçe Dil Etkinlikleri, ikincisi ise Dramadır.

Birden fazla etkinliğin birleştirilerek, çeşitli uygulamaların yapılması Okulöncesi Eğitim Programı’nda önemle vurgulanmıştır. Bunun yanında Türkçe Dil Etkinlikleri şu anlatımla dile getirilmiştir:

Türkçe Etkinlikleri içerisinde tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece, sohbet, resimli öykü kitapları,

dramatizasyon, öykü tamamlama etkinlikleri vb. gibi yer almaktadır. Türkçe etkinlikleri sırasında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanmasının yanı sıra sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir (MEB 2006: 43).

Anasınıfı çocuklarının eğitimi kapsayan program içerisinde yer verilen Türkçe Dil Etkinliklerinde, oyunun, yüzeysel boyutta yer aldığı görülmektedir.

Günümüzde dil eğitiminde çağdaş bir yaklaşım olan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, devinme, izleme biçimde belirtilen altı temel dil becerisinin işlevsel olarak tümleşikliği önem kazanmıştır. Oysa anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde yer verilen çalışmalar, bu becerilerin işlevsel bütünlüğünden oluşmamaktadır.

Programa başka bir yönden bakıldığında dramanın netlik göstermeyen bir yapıyla program içerisinde yer aldığı göze çarpar. Programda dramaya aşağıdaki biçimde yer verilmiştir:

Bu çalışmalar çeşitli kaynaştırma-ısınma çalışmaları, pandomim, rol oynama, doğaçlama, öykü oluşturma, dramatizasyon gibi etkinliklerden oluşur (MEB 2006: 45).

Burada en başta değinilmesi gereken, dramanın bir yöntem olmasına karşın, program içerisinde bir etkinlik olarak dile getirilmesidir. Dolayısıyla yaratıcı drama içerisinde verilen birtakım dramatik etkinliklerin, günlük planlamalarda yer alması, dramanın uygulandığı anlamına da gelmemektedir. Yazılı kaynaklara bakıldığında pek çoğunun dramatik etkinlikler ile yaratıcı dramayı karıştırdığı görülür. Özellikle dramatizasyon ve yaratıcı drama yöntemlerinin birbirine sürekli karıştırılan yöntem/teknikler olduğu görülmekte, öğretmenler tarafından da yaratıcı dramanın dramatizasyonun yerine kullanıldığı bilinmektedir.

Yaratıcı drama yöntemi, günümüzde çocuklara ulaşmada, onların yetişkinlere ulaşmasında en kolay ve doğru yol olarak tanımlanırken, henüz ne olduğu, ne olmadığı konusunda okulöncesi eğitimde yanlış anlaşımaların olduğu ve yanlış uygulamalar yapıldığı düşünölmektedir.

Anasınıfı Türkçe Dil Etkinlikleri ile çocuklara Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasının kazandırılması amaç edinilmiştir. Anadili Türkçe olan çocukların eğitiminde anadili eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda dil eğitiminden destek alınmalıdır. Çünkü dil eğitim, Çebi'nin ifadesiyle "dil bilim ve psikoloji arasında, genel eğitimin içerisinde özgün bir biçimde yer almaktadır" (2003b: 2). Dil eğitimi, dört temel dil becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) nin yanında devinme ve izleme becerilerini de içerir (Çebi 2003a). Bu durum, anasınıfındaki dil eğitiminde de dört temel dil becerisiyle birlikte devinme ve izleme becerilerinin yer almasını gerekli kılar.

Anadilinin küçük yaşlarda edinilmesinin çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alan bir özellik taşımasının önemi açıktır. Bu durum göz önüne alınarak, bireyin gerek kendisinin edindiği yaşantılar, gerekse başkalarının yardımıyla edindiği yaşantılar yoluyla dil edinilmesine imkân sağlayan yöntemlerin dil edinilmedeki yerinin ne olduğu bilinmelidir. Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde en yaygın olarak kullanılan ve başkalarının yardımıyla edinilen yaşantılar niteliğindeki dramatizasyon yöntemi ile kişinin kendi edindiği yaşantılarla gerçekleştirilen ve dramatizasyonla sürekli karıştırılan yaratıcı drama yönteminin araştırmada birlikte kullanılmasıyla yaratıcı drama yönteminin etkililiği belirlenmek istenmiştir.

Bu çalışmanın sorunu tek cümleyle şöyle dile getirilebilir:

Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği nedir?

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, dil edinilmesine dile bütünsel bir bakışla yaklaşılması gerektiğinden yola çıkılarak anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği ortaya konmak istenmiştir. Dramatizasyon yöntemi, yaratıcı drama yöntemi ile en fazla karıştırılan yöntemdir, bu nedenle araştırmada yaratıcı drama yönteminin etkililiği ortaya konmaya çalışılırken gösteri niteliği taşıyan dramatizasyondan yararlanılmıştır. Böylelikle hem yaratıcı drama yönteminin anasınıfı Türkçe Dil Etkinlikleri'ndeki etkililiğinin, hem de dramatizasyon ve yaratıcı drama yöntemi arasındaki farkın ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın kuramsal kısmında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anasınıfındaki anadili eğitimi çalışmalarında dil becerileri nasıl geliştirilmektedir?
2. Yaratıcı drama ve dramatizasyon yöntemleri arasındaki farklar nelerdir?
3. Anasınıfında dil becerilerinin geliştirilmesinde dramatizasyon yöntemi ne ölçüde etkilidir?
4. Anasınıfında dil becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi ne ölçüde etkilidir?
5. Anasınıfı çocuğu, gelişim evrelerine göre hangi özellikleri taşımaktadır?
6. Yaratıcı drama, dramatizasyon, anasınıfı programı, anadili eğitimi, Türkçe Dil Etkinlikleri ile anasınıfı çocuğunun gelişim özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Aşağıda yer alan soruların yanıtları ise deneysel işlemlerle aranmıştır:

1. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları ile deney kümesini

oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında, son test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, deney kümesini oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında, son test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan öğrencilerin son test sonuçları ile deney kümesini oluşturan öğrencilerin son test sonuçları arasında, deney kümesi doğrultusunda, anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları ile deney kümesini oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında, son test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, deney kümesini oluşturan öğrencilerin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında, son test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan öğrencilerin son test sonuçları ile deney kümesini oluşturan öğrencilerin son test sonuçları arasında, deney kümesi doğrultusunda, anlamlı bir fark var mıdır?

C. Araştırmanın Önemi

Okulöncesi yaşlarda bireyin kazandığı davranışların, onun yaşamına çok büyük etki ettiği ve hatta değiştirilemeyecek kadar kalıcı izli olduğu bilinmektedir. Dilin erken çocukluk döneminde dil becerilerine bütüncül bir

yaklaşım la kazanılmasının önemi dilbilimciler tarafından açıklanmaktadır. Çocukların gelişim özelliklerinden uzak hazırlanmış anasınıfı eğitim programları, çocuğun bütün gelişimlerini ve doğal olarak da dil gelişimini olumsuz etkileyecektir.

Dil eğitiminin anasınıfında Türkçe Dil Etkinlikleri merkezinde verilmesi amaçlanmaktadır. Dil eğitiminde çağdaş bir yaklaşım olan dil becerilerinin bütünselliğinin, anasınıfları düzeyinde işlevsel olarak ve bilinç düzeyinde yer almadığı bilinmektedir.

Türkçe Dil Etkinlikleri adı altında yer verilen çalışmalar, geleneksel yöntemler olan anlatım, soru-yanıt, dramatizasyonla sınırlı kalmaktadır. Bu yöntemlerin ise dil becerilerinin biri ya da bir kaçını içermesi söz konusudur. Ancak bu uygulamalarda dile bütüncül bir yaklaşımın izlerine rastlanmamaktadır. Ayrıca bu yöntemler henüz simgesel düşünemeyen anasınıfı çocuğunun gelişiminden de uzak kalmaktadır. Halbuki bu dönemdeki çocuğun öğrenme yaşantılarının gelişimine uygun olarak somutlaştırılması gerekir. Bu somutlaştırma işi de ancak kendi yaşantılarına fırsat veren yöntemlerle sağlanabilir. Türkiye’de okulöncesi eğitim programlarında oyuna ve öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesine yer verilse de çocuğun gelişimine, gereksinimlerine, öğrenmesine büyük bir uygunluk gösteren yaratıcı dramının programlardaki varlığı henüz netlik kazanmamıştır. Türkçe Dil Etkinlikleri ve yaratıcı drama yöntemi ise birbirinden oldukça uzaktır. Yaratıcı drama yönteminde çocuğun bütün duyu organlarını etkin kullanması sağlanır. Çocuk yaratıcı drama çalışmalarında görürken izler, işitirken dinler, hareket halindeyken dili ve bedeni ile konuşur. Bu sırada da bütün dil becerilerinin gelişmesi sağlanır.

Ancak anasınıfı çocuklarının eğitiminde anasınıfı öğretmenlerinin halen yaratıcı drama yönteminin planlama ve uygulamasını gerçekleştiremediği bilinmektedir. Öğretmenlere bu açık alanları ile ilgili yaratıcı drama

yöntemini anlatan kaynaklar sunulmakta, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim fırsatları tanınmaktadır. Ancak yaratıcı drama, sınırlı katılımı olan birkaç günlük eğitimler ile kolaylıkla anlaşılıp, uygulanabilen bir yöntem değildir. Bunun için uzun bir süreye gereksinim vardır. Ayrıca bu eğitimlerin çoğunda yaratıcı dramanın yalnızca “önemli” olduğu, ancak bu önemin ne derecede ve niçin önemli olduğu bilinci verilememektedir. Bu bilince ulaşan öğretmenler etkili planlama ve uygulama için yazılı kaynaklara yönelmektedirler. Ancak kaynaklara bakıldığında yaratıcı dramayı öğretmenlerin etkili biçimde kullanmasını sağlayacak özellikte olmadığı ve kaynaklar içerisinde yer alan uygulama örneklerinin yaratıcı drama ile dramatik etkinlikleri karıştırdığı görülmektedir. Bütün bunlar anasınıfı çocuğunun eğitiminde yaratıcı dramanın alması gerektiği rollere engel olmaktadır. Eğitimcilerin, yaratıcı drama yöntemini uyguladıklarını düşünerek dramatizasyon yöntemini uygulamaları ya da dramatizasyon yöntemini tercih etmeleri eğitim uygulamalarının çağa uygun olmadığını gösterir. Okulöncesi Eğitim Programı’nda bu yöntemin daha net hale getirilerek yer alması önemlidir.

Yaratıcı drama yönteminin şu veya bu nedenle Türkçe Dil Etkinlikleri’nde kullanılmaması, anasınıfı çocuklarının dil becerilerini bütünsel biçimde geliştirmeyerek dil eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini engeller.

Bu araştırma, dil becerilerinin bütünsel işlevini dikkate alan çağdaş bir yaklaşımla yaratıcı drama yönteminin etkililiğini, bu yöntemin anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde, dramatizasyon yöntemiyle karşılaştırarak ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

D. Sayıtlar

1. Anasınıfı çocuklarının evreninden alınan örneklem araştırma için yeterlidir.

2. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler kontrol ve deney kümelerini eşit düzeyde etkilemiştir.
3. Örneklem kümesinden elde edilen bulgular gerçeği yansıtır.
4. Bu araştırmada Türkçe Dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği Türkçe dil Etkinliklerinde dramatizasyon yönteminin etkililiği ile karşılaştırılarak ortaya konmuştur.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırma Samsun merkez ilçesi Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu anasınıflarında uygulandı. Deney ve kontrol kümelerinin eşleştirilmesinde Çocuk Tanıma Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan Eşleştirme Testi kullanıldı. Deney ve kontrol kümelerinde Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı drama ve dramatizasyon yöntemleri uygulandı. Uygulamaların öncesi ve sonrasında çocukların öykü kartlarından yola çıkılarak verdikleri yanıtlar değerlendirildi. Bu araştırma 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu anasınıfı çocuklarından belirlenen ve eşleştirilen deney ve kontrol kümeleriyle, araştırma süresinde elde edilen veriler ile sınırlıdır.

F. İlgili Kaynaklar

Çebi'nin 1985 tarihli "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama" başlıklı yüksek lisans tezinin okulöncesi ile ilgili bölümünde, çocuğun bedenini tanınması ve denetim altına almasında rol oynamanın önemi anlatılmıştır. Bu dönemdeki çocuğun sorularına verilen yanıtların, henüz zihinsel olarak İşlem Öncesi Dönemde bulunmasıyla doyurucu olamadığı vurgulanmış, çocuğun sorularıyla ilgili sorun durumlarının yaşattırılarak karşılıklarını net bir biçimde algılamasının rol oynama yöntemiyle sağlandığı anlatılmıştır. Kendi denemeleri ile çözüme ulaşan çocuğun, yine aynı yolla benmerkezlilikten hiç değilse biraz uzaklaşabileceğine yer verilmiştir. Bununla, toplumsal rolleri canlandırırken, kendini başkalarının yerine

koyarak onların ne hissettiğini, düşündüğünü ve ne etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı yakaladığına değinilmiştir. Ayrıca çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre oyunlarındaki farklılıklar da açıklanmıştır. Rol oynamanın kökenini çocuğun kendi dünyasından aldığı belirtilmiştir. Okulöncesi eğitimde en etkili öğretim yönteminin, bu yaş çocuklarının zihinsel gelişimlerinden de anlaşılabilceğı dile getirilerek rol oynama yöntemi olduğu açıklanmıştır. Bunun nedeni, hayal gücü ve imgesel düşünmeden uzak bir rol oynama eyleminden söz edilemeyeceğine bağlanmıştır. Ancak diğer öğretim yöntemlerinin, çeşitli ölçülerde kavramsal düşünmeye dayalı olduğu ve dolayısıyla kavramsal düşünmeyi gerçekleştiremeyen okulöncesi çağı çocuğunun eğitiminde rol oynamaya göre daha uzak kalan yöntemler olduğu belirtilmiştir.

1990 yılında Ömeroğlu “Anaokuluna Giden 5–6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi” konulu doktora tezinde okulöncesi eğitim, okulöncesi dönemdeki çocuk, yaratıcılık, oyun, dramatik oyun, yaratıcı drama ve öğretmen gibi kavramların üzerinde durmuştur. Bu kavramların ayrıntılı olarak incelenmesinden sonra, araştırmacı tarafından yaratıcı drama eğitiminin okulöncesi dönem çocuklarına dil gelişimi alanında etkileri incelenmiş ve bu etkilerin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada ayrıca çocukların dil ve iletişim becerilerini kazanmaları için hazırlanan ve bu amaçla uygulanan bir yaratıcı drama programının varlığından söz edilebilir.

Kalkancı’nın (1991) “Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitimde Kullanımı” başlıklı yüksek lisans tezinde, yaratıcı drama yönteminin çocuğun sahip olduğu gizli yaratıcı gücün ortaya konmasına, ilgi ve yeteneklerin belirlenmesine uygun bir eğitim ortamı sağladığı sonucuna varılmıştır. Yöntemin özellikleri olarak da güdülenmenin sürekliliğı, bilgilerin yaşantılar yoluyla hareket, ses ile somutlaştırıldığı, çocuğı özgür

ve yaratıcı kılması, edilginlik yerine etkinlik sağlaması üzerinde durulmuştur.

1995 yılında Dalkılıç tarafından yapılan araştırma, “Anaokuluna Devam Eden 60- 72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” konusundadır. Bu çalışmada deney kümesine 13 haftalık bir drama programı uygulanmıştır ve kontrol kümesindeki öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

1996 yılında Uysal, “Anaokuluna giden 5- 6 yaş Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde ilgili kavramlara yer vererek, deneysel bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı drama çalışmalarının çocukların toplumsal gelişim alanına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

1996 yılında Öztürk’ün “Okulöncesi Dönem (5- 6 yaş Grubu) Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinin sonucunda okulöncesi dönem 5- 6 yaşındaki çocuklarla yapılan drama yöntemi ile müzik eğitiminin, drama yöntemiyle yapılmayan müzik eğitimine göre daha başarılı olduğu, drama ile uygulama yapılan çocukların dinleme, ritim ve şarkı söyleme konusunda daha istekli oldukları görülmüştür.

1997 yılında Sağlam, “Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı” konulu doktora tezinde eğitimde drama yönteminin, tarihsel gelişimi boyunca farklı kuramlara göre farklı adlar aldığı üzerinde durulmuş ve ortaya çıkış sırasına göre bu kuramlar ve yaratıcıları incelenmiştir. Ritüel nitelikli Türk çocuk oyunlarının incelenmesi ile son bulan araştırma, bu oyunlardan yola çıkılarak verilecek bir drama eğitiminin kültür aktarımı açısından yararlı olacağı düşüncesiyle tamamlanmıştır.

1999 yılında Girgin'in "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri (Ankara İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde, okulöncesi kurumlarda uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri incelenmiş, drama ortamı, drama liderleri, drama çalışmalarının amaçları hakkında çeşitli yargılara gidilmeye çalışılmıştır.

1999 yılında Metin, "Dramanın 5- 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin sonucunda, drama çalışmalarına katılan çocukların toplumsal- duygusal gelişim düzeylerinde, katılmayanlara göre daha fazla gelişme sağlandığını ortaya koymuştur.

Okvuran'nın 2000 yılında hazırladığı "Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar" başlıklı doktora tezinde dramanın derin ve zor bir alan olduğu, dramada asıl olanın yaratıcı imge ve imgenin kurgulanması olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada, dramanın özü/kendisi dramanın doğası kavramıyla anlatılmıştır.

2002 yılında Akın'ın "Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, okulöncesi dönemde yaratıcı drama programına katılan öğrencilerin empati yeteneklerinin, bu programa katılmayan öğrencilere göre daha fazla geliştiği ortaya konmuştur.

2007 yılında Bayrakçı, "Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı drama uygulamalarının okulöncesi çocuklarının iletişim becerilerinde etkisini ortaya koymuştur.

G. Temel Kavramlar

Okulöncesi Eğitim: Doğumdan başlayıp 6 yaşına kadar süren dönemdeki çocukların gelişim alanlarını destekleyen, sistemli bir ortamda, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan bir eğitimidir (Gürkan 1981: 2).

Anasınıfı: “60- 72 ay çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıftır” (MEB 2008).

Türkçe Dil Etkinlikleri: Okulöncesi eğitim programlarında yer alan amaçları gerçekleştirmek üzere planlanan, bu yaş çocuklarının daha çok dil gelişimine yönelik olan ve okulöncesi eğitimin genel amaçlarından “Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” amacını hedefleyerek hazırlanan etkinliklerdir.

Dramatizasyon: Bir kişi ya da topluluğun, sözlü ya da sözsüz biçimde, jest ve mimikleriyle, bir metne bağlı ya da doğaçlamalarla oluşturdukları mesaj, duygu ve düşüncelerini izleyici konumunda olan bireylere aktarmasıdır.

Yaratıcı Drama: Çeşitli drama teknikleriyle kümeler şeklinde gerçekleştirilen, bireyin yeni yaşantılarının yardımıyla eski yaşantılarının bireyin beyninde yeniden düzenlenmesinin “oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San 1996:149).

Yaratıcı drama etkinliğinin “daha çok doğaçlamalar üzerine oturtulması”yla birlikte, yaratıcı drama ortamında bulunan herkesin etkin katılması, yani, “etkin drama eylemcisi” başka bir söyleyişle, “oyuncu olma zorunluluğu” dramaya “yaratıcı” kavramını eklemeyi gerektirmiştir (Çebi 2003b: 21).

BÖLÜM II ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

A. Dil ve Dil Eğitimi

1. Dil

“Dil, bir anda, kısaca tanımlanamayacak kadar çok yönlü, insana özgü bir gerçektir” (Aksan 2003: 9).

Aksan dili, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır (1995: 13).

Ferdinand ve Saussure toplumsal bir ürün olarak gördükleri dili, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan “uzlaşımsal bir düzen” (Vardar 2002: 71) olarak görmektedirler. Dil, gösterilenlerle gösterenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge olmakla birlikte, bunun ürünü olan göstergelerle, bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzendir (Vardar 2002: 71).

Bireyler dillerini kullanarak düşünürler ve düşündüklerini de yine dilleri ile gösterirler. Dil, düşünceden bağımsız olamaz ve düşünce dile bağlıdır (Saussure 2001: 164). Dilin sözcükler listesi değil, birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili bir göstergeler bütünü olduğunu Saussure, gösterge kuramıyla ileri sürmüştür (Saussure 2001).

Vygotsky dili, sözsüz düzeyde oluşturulmuş belirli kavramları yansıtmakla ya da temsil etmekle kalmayıp, daha çok düşünme süreçleri ile kavram oluşumunu biçimlendiren ve yönlendiren zihinsel süreçler, olarak tanımlamaktadır (Wood 2003).

Piaget'e göre ise dil, akıl yürütme sonuçlarını oluşturan eylemler ve işlemlerden farklı, dünyayı temsil etmeye yarayan göstergeler dizgesidir (Wood 2003). Bu nedenle Piaget, dil gelişiminde en önemli etkeni olarak düşünceyi, yani kavramaya ait kavramların gelişmesini görür.

Dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede, algılananları, deneyimleri aktarma, soru sormak, emir vermek ve istekte bulunmak gibi fonksiyonları gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Alpöge 1991: 64).

Dilin bir yönü olan çocuğun dil edinimi de, pek çok konu, yargı, sorun ve gerçeklerle açıklanmaktadır. Çocuğun dil eğitiminden söz edebilmek için dil eğitbilimini açıklamak gerekir.

Dil eğitbilimi ve dil öğretimi birbiriyle ilişkilidir, fakat aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Çebi, dil eğitbilimi ile dil öğretimi kavramlarının ilişkisini, "aralarında tam girişimlilik bulunan iki düzencenin gösterilenleri" olarak belirtir (Çebi 2003b:2). Dil eğitbilim ile dil öğretimi arasındaki farkı da dil öğretimindeki her etkinliğin dil eğitbilimin içinde yer alması, dil eğitbilim etkinliklerinden bazılarının dil öğretimi kapsamının dışında kalmasıyla açıklar, dil eğitbilime, "dil öğretimini içine alan, kapsamı yönüyle ondan daha geniş bir düzencenin adlandırılması" tanımıyla netlik getirir (Çebi 2003b: 2).

Yine aynı yazında Çebi, dil eğitbilimin özgün biçimiyle, dilbilim(linguistik), tinbilim(psikoloji) gibi farklı düzenceler arasında ve onlarla ilişki içerisinde olduğunu belirterek, dil eğitbilimin, genel eğitbilimin içerisindeki yerini göstermektedir (2003b: 2).

Buradaki söyleyişlerden, dil öğretiminde kullanılan dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) dil eğitbilimin kendi içerisinde yer verdiğini kolaylıkla söylemek mümkündür. Ancak dil öğretimini kapsamı

nedeniyle dil eğitbilim, hem dilbilim hem psikoloji ile ilişkili, genel eğitbilimin içerisinde yer alabilecek dil becerilerini de gerektirdiği çıkarımına ulaşılır.

Dil eğitbilim, dört temel dil becerisinden başka bu becerilerle ilişkili “izleme” ve “devinme” becerisini de içerir (Çebi 2003a:1). Dale(1973), dil becerilerine “izleme” becerisinin zorunlulukla eklendiğine şu biçimde işaret etmektedir:

Okuryazarlık” ve “yeni” okuryazarlık terimiyle ne anlatmak istiyorum? Bununla, yazıya, söze ve görselliğe dayalı okuma ve yazma, konuşma ve dinleme, izleme ve gözlemde bulunma gibi üç kümede toplanabilecek nitelikler aracılığıyla iletişim kurma yeterliliğini dile getiriyorum(Aktaran: Çebi 2003b: 6).

İzleme becerisi, dil ile ilgili çeşitli göstergelerin düzeneği içerisinde bireyin anlama sürecine etki eden beceridir. İzleme becerisi, genellikle dinleme ve okuma becerileriyle ilişkilendirilir. Oysaki tümleşikliğin sağlanması açısından izleme becerisi, diğer becerilerle de ilişkilendirilerek amaçlandırılması gereken bir beceridir.

Bununla birlikte devinim de bir zorunlulukla dil becerilerinin içerisinde yer almıştır. Vendryes’ den şu alıntı bu zorunluluğu açıklamaktadır:

Herkes konuşurken birtakım hareketler yapar; başın ve kolların hareketleri, yüzdeki çizgilerin türlü biçimlere girmesi, vücudun türlü durumlar alması, anlatım dolu bir bütün meydana getirir. Her zaman sözle bir arada bulunur, söze destek olur bu hareketler. Hatta uzun bir konuşma kadar anlam dolu hareketler de vardır (Vendryes 2001: 16).

Devinme dil becerisini, beden ve dilin gösterdiği bir etkileşim olarak görmek mümkündür. Devinimle anlatımın niteliği güçlenmektedir. Devinimin eksik olduğu bir dilsel süreçte, söz desteksiz kalır ve anlatım süreci eksik biçimde gerçekleşir. Bunun sonucu olarak da anlama eksik ya da yanlış olmaktadır. Piaget’nin dil edinimini, çocuğun devinişsel yolla

düşüncesinin geliştiği, gelişen düşüncesinin de konuşmasına yansıdığı biçimindeki düşünüşü, devinim becerisine önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Elliot 1981: 40- 42).

Dil eğitiminde temel dil becerileri olarak yer alan bu altı beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma, izleme, devinme) dilin anlama ve anlatım işlevleri bakımından iki kümeye ayrılabilir. Bu durumda anlama kümesinde okuma, dinleme ve izleme becerileri; anlatma kümesinde ise konuşma, yazma ve devinme becerileri yer alır. Bu kümelerdeki öğeler, hem kendi kümelerindeki öğelerle, hem de öteki kümenin öğeleriyle ilişkilidir. Böyle bir yaklaşım, dile bütünsel yaklaşım olarak tanımlanır ve dil edinilmesinde kullanılan yöntemlere dikkat çekilmesini gerekli kılar (Çebi 2003b: 9).

Dilin bir başka yönü anadilidir.

2. Anadili

Aile ve ailenin yakın çevresinden başlayarak, daha sonra farklı ilişki kurulan çevrelerden öğrenilen anadili (Sever 2004: 1), insanı, kendine özgü olan kavramlar dünyası ile doğduğu andan itibaren hatta doğmadan önce karşılamaktadır. İnsan büyüdükçe dünyayı algılamaya başlar, anadilinin kavramlarıyla evreni kendisine mal eder (Aksan 2006: 15). Ünlü düşünür Wittgenstein'nin "Dilimin sınırları, dünyamın sınırlarıdır" tümcesi, insanların anadillerinin, kavramları ve dilbilgisi kuralları içinde düşünmeye başladığını çok iyi bir biçimde anlatmaktadır (Aksan 2006: 15).

Dilin bireysel ve toplumsal açıdan pek çok işlevi vardır. Bu işlevlerin yerine getirilebilmesi için anadili, anlama ve anlatma olanaklarını oldukça geniş bir biçimde sunmaktadır. Anadili, bireylere dilsel becerileri kazandırma, düşünme güçlerini geliştirme, toplumsallaşma sürecini destekleme gibi temel işlevlerin yanında, ülke ve dünya gerçeklerini kavrama ve değerlendirme becerilerini de kazandırmada etkilidir (Sever 2004: 5-6).

Görüldüğü gibi birey dünyaya geldiği andan itibaren anadili ile bir bütün haline gelmektedir. Bu, anadilinin dünyayı, çevresinde olup biteni algılamasından yani, düşünmesinden başlayarak; günlük konuşma dili ya da bu dilden farklı -yabancı- bir dilde düşüncelerini dile getirmesine ve dile getirilen düşüncelerin anlamlandırılmasına kadar önemli bir yeri olduğunu gösterir. Bu nedenle, bireyin eğitimi söz konusu olduğunda, anadiline nasıl bir yön verilmesi gerektiği ayrıca bir önem taşımaktadır.

3.Anadili Eğitimi

Çocuklar okulun dışında da anadillerinin dinleme, okuma, yazma, konuşma becerileriyle kesintisi olmayan bir ilişki içerisinde olup, dilin edinilmesinde anlama ve anlatma süreçlerini yaşamaktadırlar. Bu dinamik yapı, okul içinde ve dışında her eğitim seviyesindeki çocukta sürekli olarak anadili birikimi oluşturmaktadır. Bu birikim, çocuklar arasında zaman zaman ortak nitelik taşısa bile çocuktan çocuğa ve eğitim seviyelerine göre çeşitli nedenlerle farklılık göstermektedir.

Dil, bir yaşta öğrenilip bitmemekte, hayat boyu edinilmesi sürmektedir. Bu nedenle bireylere, anadilleriyle ilgili davranış örüntüleri kazandırılmaya her öğretim aşamasında devam edilir. Bireylere kazandırılmak istenen anadili alışkanlık, bilgi ve becerileri öğretim kademelerine göre büyük bir farklılık göstermeyen biçimde edinilir, geliştirilir (Sever 2004: 6).

Anadili öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” gibi dört temel becerinin birbirini bütünleyen ilişkileriyle gerçekleştirilir. Anadili öğretimi, bireye bu becerilerin etkinlik alanı içerisinde, bütünlük niteliğinde ele alınarak beceri ve alışkanlık kazandırılmasıdır (Sever 2004: 9- 10) ve bu çocuğun eğitimi boyunca devam eder. Anadili başka bir dilin öğrenilmesi için de ilk basamaktır. Bu yüzden gerek kendisi, gerekse diğer diller için anadilinin kalıcı ve istendik davranışlar oluşturacak yöntemlerle gerçekleştirilmesi önemlidir.

Bireyin sahip olduğu anadili, öğretim etkinliklerinin dışında da kendini geliştirmeyi sürdürür. Bu nedenle anadili eğitimi, dil öğretimini kapsayan ve ondan farklı nitelikleri taşıyan dil eğitbilimin kapsamında ele alınmalıdır. Bu durumda da anadili eğitiminin, dil eğitbilimin altı temel dil becerisinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma, izleme, devinim) tümleşikliği ile gerçekleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkar (Çebi 2003a; 2003b).

4. Anasınıfında Anadili Eğitimi

Anadili bireyin bütün yaşamını etkileyen çok ciddi bir edinimdir. Dil gelişiminin temelini ve alt yapısını oluşturmaktadır. Bu durum yaşamın ilk yıllarından itibaren anadilinin kaliteli bir süreçte geliştirilmesini gerekli kılar (Sever 2004). Anadili öğretimi, anasınıfında eğitim niteliği taşıyan çalışmalarla yer almaktadır.

Anasınıfı çocuklarının anadili eğitimi özelliklerini, anadili eğitiminin anasınıfına taşınmış şekliyle açıklamak gerekir. Yani, anadilinin öğretilmesi kapsamında okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ile anadili eğitimi kapsamında bunlara zorunlu olarak eklenen devinim ve izleme becerileri anasınıfı dil eğitiminde yer almalıdır. Anasınıfında da dil eğitiminde bu beceriler yine tümleşik biçimde geliştirilmelidir.

Anadili eğitiminde bütün becerilerin tümleşik nitelik taşıması konusunda anasınıfı çocuklarının okuma yazma bilmiyor olması, anasınıfında anadili eğitime başka bir yaklaşımı zorunlulukla beraberinde getirir. Bunun için dil eğitbiliminde yer alan “erken okuryazarlık” ve “tomurcuklanan okuryazarlık” (Çebi 2003b) tanımlamalarına gereksinim vardır.

Vygotsky ve Piaget gelişim ve öğrenmeye farklı açılardan bakmaktadırlar. Vygotsky öğrenmenin gelişimden önce geldiğini savunur. Bordova, Leong ve Paynter, Vygotsky’ nin bu bakış açısıyla erken okuryazarlık kavramını şöyle ifade etmişlerdir:

Son yıllardaki çalışmalar (...), çocukların okula başlamadan önce, onlarda okuryazarlık tohumlarının ekilip yeşertilebileceğini keşfetti. Yazaçlar ve seslerle, yazı ve resimlerle, sözcük ve tümcelerle ilgili bilgi, okuma ve yazmayı öğrenmek için önceden gerekli olan bir şeydir. Bunun da ötesinde, bu çalışmalar, önemli okuryazarlık becerilerinin kendiliğinden gelişemeyeceğine göndermede bulunur: Öğretim, onları biçimlendirir (Aktaran: Çebi 2003b: 20).

Çebi; “geleneksel” olarak tanımladığı bu erken okuryazarlık bakış açısının, yazmaya yönelik belirgin bir öğretimi önerdiğini ifade etmiştir (2003b: 7).

Piaget ise gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiye şu biçimde bakmaktadır:

Gelişime bağımlı öğrenme sorununda iki temel soru bulunduğu kanısındayım. Birincisi, gelişimin salt bir öğrenmeler dizisinin sorunu olup olmadığı ya da öğrenmenin (...) organizmanın olasılıklarına bağlı bulunup bulunmadığıdır. (...) Öğrenme mi önde gelmektedir, yoksa gelişim mi? (...) Gelişimin öğrenmeden daha önde geldiğine ilişkin her türlü kanıtı çoktandır elde ettiğimizi düşünüyorum. Aynı öğrenme durumu, öznenin gelişim evresine göre farklı bir etki gerçekleştirir.

İkinci soru şudur: Öğrenme salt dış desteklerce onaylanan bir örgütlenmeler sorunu mudur? Elbette dış desteklerin önemli bir rolü vardır; ama onlar, tüm öyküyü oluşturmaz. İç destekler de kendi rollerini oynamaktadır (Aktaran: Çebi 2003b: 8).

Çebi, Piaget’nin, erken okuryazarlıkla ilgili yorumunun gelişim ve öğrenmeye ilişkin bu bakışına uygun olduğunu söyler ve Piaget’nin erken okuryazarlığının, tomurcuklanan okuryazarlık olduğunu açıklar (Çebi 2003b: 8). Tomurcuklanan okuryazarlık görüşünde olanlar bu görüşlerini şöyle açıklarlar:

Tomurcuklanan okuryazarlık, okuryazarlık gelişiminin erken aşamalarıyla ilgilenir; doğumla başlar, örgün

okuma ve yazma öğretiminin başladığı kesite değin sürer (Beck 2002: 44).

Bu erken okuryazarlık bakışını da Çebi; “örgün okuma ve yazma etkinliklerine yer vermediği” ya da bu bakışa işaret eden farklı bir söyleyişle, “okuma ve yazma öğretimine pek yer vermediği” açıklamasıyla netliğe kavuşturur. Ayrıca erken okuryazarlığa bu bakışın “kitaplar, yazılı simgeler, yazım ve çizim gereçleri vb. ile içli dışlı olma” önerisini getirdiğini ekler (Çebi 2003b: 8).

Bu durumda, eğitim ve gelişimi birlikte alan okulöncesi eğitiminde, erken okuryazarlıkta Çebi’nin açıkladığı gibi “tomurcuklanan okuryazarlık” anlayışının benimsenmesinin dil becerilerinin tümleşikliğini gerçekleştirmek için uygunluk gösterdiği görülür. Daha basit bir söyleyişle, gelişim ve eğitimin birlikte ele alındığı okulöncesi eğitimde, özelde de anasınıfalarında çocukların okuma yazma bilmiyor olması, anadili eğitiminde bütün becerilerle tümleşikliğin sağlanmasına engel değildir.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar incelendiğinde anadili etkinlikleriyle, çocuğun bütün gelişimleri açısından önem taşıyan, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ve her gün uygulanması gereken küme etkinlikleri olarak karşılaşırlar. Anadili etkinlik türleri şu biçimde sıralanabilir:

1. Tekerlemeler
2. Bilmececeler
3. Parmak Oyunları
4. Şiir
5. Öykü, masal, fabl
6. Öykü tamamlama ve öykü oluşturma
7. Dramatizasyon
8. Pantomim
9. Rol Oynama ve Doğaçlama (A. Öztürk 2005: 49).

Anadili için günlük programda ayrılan sürede bütün bu etkinliklere yer verilmediği bilinmektedir. Uygulamalar bu etkinliklerin kendi aralarında ortak özellikleri göz önüne alınarak yapılır. Bu etkinlikler üç kümede şu biçimde toplanmaktadır:

1. Öykü öncesi Etkinlikler; genellikle kısa, kafiyeli ve ezberlenerek öğrenilen ürünlerdir (tekerleme, bilmece, parmak oyunları, şiir).
2. Öykü Anlatma Etkinlikleri; daha uzun, düz anlatıma dayanan; ezberlenmeden, konuya ve ana fikre bağlı kalarak, farklı cümlelerle düşüncelerin, duyguların anlatıldığı ürünlerdir (sohbet, öykü, masal, fabl, öykü tamamlama ve oluşturma).
3. Öykü sonrası etkinlikler; duygu ve düşünceleri söz ve hareketle anlatmayı gerektiren etkinliklerdir (dramatizasyon, pandomim, rol oynama ve doğaçlama) (A. Öztürk 2005: 56).

Kümelenen etkinlikler dil becerilerinin kullanımı bakımından incelendiğinde daha çok konuşma ve dinleme becerilerinin ön plana çıktığı, öykü sonrasında uygulanan çalışmalarda ise çocukların söze hareket katmalarıyla devinim, izleme dil becerilerinin de kullanıldığı görülür. Ancak bu etkinliklerde çocukların bütün dil becerilerini etkin biçimde kullanmadıkları anlaşılır. Yani, anasınıflarında dil becerilerinin tümü ya da bir kısmı kullanılır, bu kullanımda da dil becerilerinin bilinç düzeyinde tümleşikliğinin sağlanmamış olduğu çıkarımına ulaşılır.

B. Anadili Eğitiminde Beceriler

Doğumuyla birlikte anadili ile bütünleşmeye başlayan anasınıfındaki çocuğun dil becerileri incelendiğinde, konuşma, dinleme, izleme ve devinme becerilerini doğdukları andan itibaren farklı seviyelerde kullanmaya başladıkları ve anasınıfına geldiklerinde bu becerilerin yetişkininkine yakın bir olgunluğa ulaştığı görülmektedir. Buraya kadar erişilen bilgilerden, altı temel dil becerileri içerisinde okuma ve yazma becerilerini anasınıfındaki çocukların “kullanıyor” denilebilecek düzeyde

olduğu görülür. Yani, okuma ve yazma dil becerileri “öğretilebilir beceriler” olmakla birlikte anasınıfı çocuğunda henüz bu beceriler “tomurcuklanmakta”dır. Bu nedenle anasınıfında, okuma ve yazma becerilerinin, öğretim aşamasında nitelikli bir şekilde meydana gelmesi için beslenmesi söz konusudur. Bu noktada, anasınıfında okuma ve yazma becerilerine öğretimleri için nasıl alt yapı oluşturulduğu, bunun gerçekleştirilmesinde diğer becerilerle tümleşikliğinin nasıl sağlandığı başka bir araştırma konusu olarak araştırma sorunundan uzaklaşmaktadır. Hem öğrenilmemiş olma hem de Türkçe Dil Etkinlikleri’nde dil becerilerindeki tümleşikliğin sağlanması gerekliliği biçimdeki durum, Türkçe Dil Etkinlikleri’nin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine hizmet etmesi niteliğini nasıl taşımalı sorusuna yöneltmiştir. Bu soru, anasınıfındaki okuma yazma becerilerinin, tomurcuklanan okuryazarlık tanımında yer alan “öğretim olmaksızın okuma ve yazmayla ilgili bilgi edinilmesi” (Çebi 2003b:8) bilgisiyle yanıtı kavuşmuştur. Bu durumda anlama ve anlatım işlevleri çatısında yer alan okuma ve yazma becerilerinin anasınıfı Türkçe Dil Etkinlikleri’nde örtük biçimde yer alması gerekmektedir.

Anasınıfındaki dil becerileri tümleşikliği yine anlama ve anlatım işlevlerini yerine getirmesi ve bu işlevlerin altında yer alan becerilerin birbirleriyle ilişkili olmasını gerektirir. Bu bakımdan anasınıfında anadili eğitiminde dil becerileri incelendiğinde işlevleri Dinlediğini Anlama, İzlediğini anlama, Anladığını Sözle Anlatma olan dil becerileriyle karşılaşılr.

1.Dinlediğini Anlama

Dinleme, işitileni anlamak ve saklamak ya da işitileni anlamak amacıyla dikkat harcamaktır (Sever 2004: 10). Dinlemeyle kaynak ve alıcı arasında bir süreç başlatılmış olur. Çocuk ilk olarak, dil becerilerinden anlama etkinliği içerisinde dinleme becerisi ile tanışır. Çocuğun dinlemesi için anlık belleğe -duyusal kayda- bir takım bilgilerin gelmesi gerekir. Bilgilerin

gelmesinden sonra algılarındaki seçici davranışıyla birlikte, birey anlama süreci içine girer.

Çocukların dil eğitiminde dinlediklerini anlamaları için birtakım etkinlikler gerçekleştirilir ve bu etkinlikler çocuklara yönelik olmalıdır. Daha açık bir söyleyişle, dinleme becerisinin etkin olmasında, çocukların dikkat süresi, ilgi, gereksinim gibi unsurlar çocukların bu özellikleri dikkate alınmalı, bu yönde etkinlikler uygulanmalıdır.

Dinleme becerisini gerektiren etkinliklere katılım, bireylerin dinlediğini anlayan ve değerlendiren bireyler olduğunu göstermez. Dinlediğini anlama becerisini kazandırmak, anadili eğitiminin sorumluluğunda, ciddi bir iştir.

Anlama, bireylerin, algıları sonucunda elde edilen verileri zihinsel işlemlerden geçirerek, verilmek istenenin, birey tarafından doğru algılanması etkinliğidir. İletişimin ve öğrenmenin temel öğelerinden biri olarak dinleme becerisi, okulöncesi eğitimle birlikte geliştirilmeye başlanır.

Piaget, yaptığı dil araştırmalarında 5–6 yaşta çocukların dinlediklerini anlatmalarını incelemiştir. Bu çocukların çalışmalarda, düşünce yapıları nedeniyle, gerçek kavrayış nitelikleri taşımadıklarını görmüştür. Çocuklar çalışmalarda, dinlediklerini, öykünün veya açıklamanın sonuna kadar akıllarında tutamamışlardır. Bu durum, çocukların öykünün sonunu belirten anlatımlarında, eksiklik, bozukluk ya da yeniden üretilmişlik olarak kendini göstermiştir. Anlatılanı dinleyenlerin açıklamalarını da inceleyen Piaget, bu durumda ise çocukların her işittiğini aslına uygun biçimde tekrarlamak istemediklerini ve anlamadığı şeyi tekrarlamaktansa, kendiliğinden bambaşka bir öyküye yöneldiklerini belirlemiştir. Bu özellik, çocukların 6–7 yaşına geldiklerinde farklılık gösterdiğini açıklayan Piaget, bu yaşla birlikte çocukların öyküye sadık kalmanın ne olduğunu veya açıklamayı doğru yapmanın ne demek olduğunu bildikleri bulgusuna erişmiştir (Piaget 2007).

Piaget' ye göre; 5–6 yaşında çocukların gerçek olmayan ile olduğu gibi anlatmayı birbirinden ayırt etmeleri çok zordur. Çocuk unuttuğu veya yanlış anladığı şeyi uydurmaktadır. İşittikleri şeyler üzerine sorguya çekildiğinde ise bu uydurmalarından vazgeçmektedir. Fakat devamına izin verildiğinde ise, çocuk uydurduğu şeye artık inanmaya başlamaktadır. Piaget bunlara karşın, 5–6 yaşlataki çocukların, deneyler sırasında birbirlerini anladıklarını keşfetmiştir. Ayrıca, çocukların gerçekte yapmacık davranmadıklarında da aynı kavrama güçlüklerini gözlemlemiştir. Bu durumu “benmerkezci kalma, bildirim ve bildirimi alma gereksinimi duymama” olarak belirten Piaget, “çocuğun fantezilerine göre yapmacıklar oluşturması”nın gelişimine uygun olduğunu, bu durumun “nesnel gerçeklik kaygısının olmadığını –yani azlığını- gösterdiğini” de çalışmalarıyla ilgili sonuçlara eklemiştir (Piaget 2007).

2. İzlediğini Anlama

Bireyin izlediğini anlaması için birtakım zihinsel işlemleri sırası ile gerçekleştirmesi gerekir. Öncelikle, çocuğun dikkatini yöneltmesi ve sürdürmesi söz konusudur. Bu aşamadan sonra eski ve yeni bilgiler kıyaslanır, ilişkilendirilir ve oluşan yeni bilgiler düzenlenerek bireyin beyinde yeni bir yer alır. İzlediği ile ilgili olarak bireyde en son oluşan bu bilgi, izlenenin verdiği ileti ile kıyaslandığında, bireyin iletisinin doğru algılandığı bulgusu “bireyin izlediğini anlaması” olarak açıklanır.

Dilin anlatma işlevi içerisinde yer alan yazı, konuşma, devinme becerileriyle verilmek istenen iletinin doğru algılanmasında izleme becerisinin kullanılması gerekir. İzlediğini anlamada, birbiri ardına gerçekleştirilen işlem birimleri vardır ve bu işlem birimleri arasındaki ilişkinin beyinde izlenim bırakması beklenir. Eğer bu süre içerisinde bireyin algılarında işlem birimleri arasında bir ilişki gerçekteşmiş değilse ya da bir kesinti söz konusuysa izleme-anlama arasında var olan bağ kurulamamıştır.

Çocukların izlediklerini anlamaları konusunda, onların ilgilerini çekecek nitelikte ve gelişim özelliklerine uygun izlenim araçları bulmak gerekir. Bu izlekler kimi zaman yazı, kimi zaman sözel bir ifade, kimi zaman da çeşitli devinimlerdir.

İzlemenin ilk zihinsel süreci dikkattir. Dikkatin çekilmesiyle birlikte çocukta bir izleme merakı oluşacak ve çocuk ilgisini sürdürecektir. Dikkat ile ilgili sorunları olan çocukların, dil gelişimlerinde geri kaldıkları ve çeşitli dikkat geliştirme çalışmalarıyla birlikte dil gelişimlerinde de ilerlemeler sağlandığı bilinmektedir (Dönmez ve diğerleri 2000: 33). İzleme, görsel algı ile de yakından ilişkilidir. En iyi işleve sahip ve sürekli kullanılan görme duyusu ile çocuk doğumundan itibaren birtakım bilgiler edinmeye başlar. Büyümesiyle birlikte çocuğun görsel, sözel, görsel-sözel, devinimsel-görsel, sözel-devinimsel-görsel uyarıcılarla edinilen bilgilerin çeşitliliği de onun anlama yeteneğinin gelişmesinde etkilidir. Bu uyarıcılar anlama temelinde yer alan; dikkat, tekrar, ilişki kurma, hatırlama, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, sınıflama, grupta, karşılaştırma gibi zihinsel işlevlerin gerçekleştirilmesinde rol oynar (Dönmez ve diğerleri: 2000).

İzlediğini anlamada bir takip söz konusudur. Bu da özellikle dikkatin sürdürülmesi için gerekli şartların birey ve dikkat edilecek olan görsel ya da sözel uyarıcıda var olmasını gerektirir. Anlama işleminin gerçekleşmesinde bireyin yaşı, gelişim düzeyi, ilgisi, sosyo-kültürel durumu gibi etkenlerin önemi vardır. Çocuklara verilecek izleklerin (görsel, işitsel, görsel-işitsel ya da görsel-işitsel-devinimsel nitelikteki iletiler) onların yaş ve gelişim özelliklerine, ilgilerine uygun olmadığı durumlarda da çocukların anlamaları ya da anlama yeteneklerini geliştirmeleri mümkün olamaz. Doğru ve yerinde kullanılan izlekler, onların anlatma işlevini gerçekleştirmelerine zemin hazırlayacaktır.

Bunlardan yola çıkılarak izlediğini anlama; çeşitli duyu organları işlevleri ve algı koordinasyonları sonucu, dikkat, algılama, ilişki kurma, farklılık ve benzerlikleri yakalama, hatırlama, çözümleme, yorumlama, sentez gibi farklı zihinsel süreçlerin, bireyde dinamik bir ürün oluşturması olarak tanımlanabilir. Dinamik bir ürün ise, aynı uyarıcılarda bireylerin, iletinin özünün dışında algılamalarının da olduğu, algıların bireyde kendine özgü nitelikte bilgiler oluşturduğu ve anlatma işlevini gerçekleştirecek bir ürünle ortaya çıkması için hazır bulunması biçiminde açıklanabilir.

Bu noktada ezber olarak tanımlanan, beynin kalıplar halinde depoladığı bilgi yığınlarına da değinmek gerekmektedir. Yığınlar bloklar halinde beyinde yer kaplarken, bu bilgilerin kullanılamayacağını ve izlediğini anlamada, ezber bloklarının parçalanamaması nedeniyle zihinsel işlevlerin gerçekleşmeyeceğini belirtmek gerekir. Bu durum, anasınıfları Türkçe Dil Etkinlikleri'nde kullanılan özellikle şiir, tekerleme gibi sözel ürünlerin ezberletilmesinin izlediğini anlamadaki gibi dinamik bir ürünü ortaya çıkarmayacağına işaret eder. Bu bakış ezberin dil gelişiminde ne dereceye kadar etkili olduğunu tekrar göstermektedir.

Bireye izleklerin sunuluşu da çocuğun anlamasına etki eder. Yani kullanılan yöntemler, bireyin anlama sürecinde farklı beyin fonksiyonlarını harekete geçirebilir. Bir izlek karşısında beynin gerçekleştirdiği işlemler ne kadar fazla olursa birey de izleğin verdiği iletiyi o kadar doğru algılar. Böylelikle sözle anlatma için birinci basamak olan anlama gerçekleştirilir, beyinde dinamik bir ürün oluşturulmuş olur.

3. Anladığını Sözle Anlatma

Anlama, konuşmaların dinlenmesi, yazılı kaynakların okunması, gözlemler sonucunda beyne gelen algıların zihinsel işlemlerle, iletinin birey tarafından doğru anlamlandırılması etkinliğidir. Anlama, verici ve alıcı arasında gerçekleşen etkileşimdir.

Anlama, eski ve yeni bilgilerin birbirleriyle kıyaslanıp, değerlendirilmesinin sonucudur ve bu okuma, dinleme, izleme becerileriyle dolaysız bir ilişki içerisinde gerçekleşir.

Anlatımda genellikle yazı ve söz kullanılır. Söz kullanılarak duygu ve düşüncelerin anlatılması konuşmadır. Anlatım ise, bir konunun zihinde tasarlanmasından sonra sözle iletilmesi işidir. Yazı da ise görsel uyarıcılar yer alır. Birey anladığını sözle anlatırken çeşitli devinimlere de yer verir. Çünkü devinim ile birey, anlatmak istediğine daha güçlü bir nitelik kazandırarak anlaşılmasını da kolaylaştırır.

Bireyin okuduğunu, dinlediğini veya izlediğini sözle anlatabilmesi için anlama işleminin beyinde gerçekleşmesi gerekir. Yani sözle anlatım, anlamadan sonra gerçekleşen bir etkinliktir ve birey beyinde anlamlandırmayı gerçekleştirdikten sonra onu tekrar ses, sözcük vb. bir ürün haline getirir. Anlatım bir bakıma algının tersi bir işlemle meydana getirilen bir çıktı ürünüdür. Algının tersi olan bu işlemleri gerçekleştirirken 5–6 yaş çocuklarının anlatımlarında içinde bulundukları evrenin bir özelliği olarak kayıpların olması beklenir.

Piaget, 5–6 yaş çocuklarının anladıkları ile anlattıklarını kıyasladığında, yaşlarına uygun düzeydeki bir algıyı anlama düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu, ancak anlamalarını sözlü anlatımla gerçekleştirmeleri istendiğinde yeterli açıklama yapamadıklarını belirlemiştir. Bunu, içinde bulundukları dönemin düşünme niteliklerine bağlayan Piaget, bu yaş çocuklarının anladıklarını anlatmalarında, “kapalı anlatım yolu”, “belirli olmayan zamirler”, “öykülerde düzensizlik”, “bitiştirme” gibi niteliklerin bulunduğunu ortaya koymuştur (Piaget 2007).

Piaget 5–6 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada, bu yaş çocuklarının anlatımlarında devinimler kullandıklarını ve bu devinimlerin çocukların konuşmalarının anlamlandırılmasında çok önemli bir yeri olduğunu

saptamıştır. Çocukların devinimlerinin izlenmemesi durumunda konuşmalarının anlaşılmasının neredeyse olanaksız olduğunu açıklayarak, bu yaş çocuklarının konuşmalarında devinimlerine sözlü anlatımlarını desteklemek için büyük bir yer verdiklerini belirtmiştir (Piaget 2007).

C. Anasınıfında Anadili Eğitiminde Yöntemler

Anasınıflarındaki temel amaç eğitimidir ve bu amacı gerçekleştirmek adına hazırlanan ortamlar, aynı zamanda dilin eğitilmesinin amaçlandığı birtakım kazanımların yerleşmesine de neden olur. Ancak, dil becerilerini bilinç düzeyinde almayan, tümleşikliğine dikkat etmeyen bir yaklaşım, anadili eğitiminin amacını tam olarak gerçekleştiremez. Bu noktada, kullanılan yöntemlerin etkisi söz konusudur ve dil eğitimindeki yöntemlerin incelenmesi gerekli hale gelir.

1. Geleneksel Yöntemler

Anasınıfı anadili etkinlikleri incelendiğinde planlama ve uygulamada yer alan temel yöntemler şunlardır (A. Öztürk 2005: 56):

- Anlatım
- Soru-yanıt
- Dramatizasyon.

Öykü öncesi, öykü sonrası, öykü anlatma biçiminde kümelenmiş Türkçe Dil Etkinlikleri'nin çocuklara aktarılması için bu yöntemler köprü niteliğindedir. Bu konumu ile yöntemler içinde farklı teknikler de kullanılabilir. Anasınıfı eğitimde Türkçe Dil Etkinlikleri'nde kullanılan bu yöntemler kısaca şöyle açıklanır:

Anlatım, temelini öğretmenin konuşmasının oluşturduğu, çocukları karşısına "U" biçimde oturarak uyguladığı anadili eğitim yöntemidir. Soru-yanıt, öykü kartları, resimli öykü kitapları, slâytlar, kuklalar, pazen tahta kartları ve figürleri, film şeridi vb. tekniklerle anlatım yöntemi zenginleştirilmektedir.

Soru- yanıt, öğretmen ve çocukların karşılıklı olarak soru ve yanıtlar biçiminde uygulanan yöntemdir. Bir olay, durum vb. gibi bir konunun etrafında çeşitli sorular sorulur, yanıtlar alınır. Çocuklar da zaman zaman yanıtları, zaman zaman da sorularıyla bu sürece anlatım yöntemindeki konumlarından farklı olarak yani daha etkin bir katılım gösterirler.

Anasınıfları Türkçe Dil Etkinliklerinde yer verilen yöntemlerin kullanım sıklığına bakıldığında en fazla anlatım yöntemine yer verildiği görülmektedir. Anasınıfı Türkçe Dil Etkinlikleri'nde bu yöntemlerde sürece katılım bakımından çocukların ve öğretmenin etkin olma durumuna bakıldığında, öğretmenlerin genellikle etkin, çocukların da edilgin olarak yer aldığı görülür. Bu katılım, dil becerilerinin kazandırılması yönünden incelendiğinde ise, çocukların daha çok dinleme becerilerinin geliştirilmesine destek verildiği, konuşma becerisinin dinleme becerisine göre daha az desteklendiği, devinim, izleme gibi diğer becerilerin çok daha az bilinç düzeyi dışında desteklendiği, uygulamalarda bir bütünsellik olmadığı görülür.

Anasınıfı çocuğunun doğasında var olan hareket etme ihtiyacı, dil becerilerinden devinme ve izlemenin kullanımına kolaylık sağlamaktadır. Başka bir deyişle, devinim dil becerisinin işin içine katılarak gerçekleştirilecek anadili eğitim çalışmaları, çocukların doğasına özgü hareket ihtiyacını karşılaması niteliği ile dil eğitimi için güçlü bir kapasite yaratmaktadır. Örneğin; çocukların yaşamlarında taklit, önemli bir yer almaktadır. Çocuk dil becerilerinden devinme ve izleme becerilerini taklitlerde kullanır. Çebi, taklidin “çocukların doğasında yer alan doğal bir öğrenme yöntemi” olduğunu belirtmiştir (1985: 32- 33). Yani, çocuğun doğasından hareket eden yöntemlerin seçilmesi onun öğrenmesini etkilemektedir. Burada oyunun ve taklidin içinde yer aldığı bilinen yöntemler olan dramatizasyon ile yaratıcı drama yöntemlerinin yakından incelenmesi ve karşılaştırılması gerekir.

2. Dramatizasyon

Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde yaygın olarak kullanılan ve dil becerilerinin gelişimine destek veren yöntemlerden birisi de dramatizasyon yöntemidir.

Dramatize, drama biçimine sokulmuş, oyunlaştırılmış ya da oyun biçiminde olandır. Dramatize etmek ise, oyunlaştırmaktır. Dramatizasyon bir metne dayalı ya da bir metin olmaksızın gerçekleştirilebilir (Püsküllüoğlu 2004: 303). Dramatize etmek, dramatizasyonun sadece bir yönüdür. Burada oyunlaştırmak ön plana çıkmaktadır. Ancak dramatizasyon yalnızca oynayanların olduğu bir yöntem değildir. İzleyiciler de dramatizasyonun bir kısmını oluşturur.

Eğitim-öğretimde dramatizasyonun edindiği yer ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi; herhangi bir oyun metnine bağlı kalmadan, çocukların okuduğunu, dinlediğini, anladığını hareket ve seslerle anlatması, yorumlamasıdır. İkincisi ise oyun metninin canlandırılması şeklindedir. Genellikle okul/ sınıfların yılsonu gösterisi için hazırladıkları, yılda birkaç kez uygulanan, az sayıda çocuğun etkin olarak katıldığı biçimdir (Kavcar 1985: 20). Kavcar tanımında, canlandırmayı ön plana çıkararak metne bağlı olup olmaması üzerinde durmuştur. Dramatizasyonda canlandırmayı yapan küme, oyuncu olarak belirlenen çocuklardan oluşur. Bu çocukların dışındaki çocuklar ise dramatizasyonda seyirci olarak yer alır ve oyuncularını izlerler. İzleyici konumunda oldukları içinde beyinlerinde izlediklerini anlamlandırmaları gerekir ve öğrenmelerini bu yolla oluştururlar. Dramatizasyonda oyuncuların sayısı değişmekle birlikte izleyiciler dramatizasyonun ayrılmaz bir parçasıdır. Dramatizasyonda oyuncuların rol oynamaları ön plana çıkarılsa da izleyiciler göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir. Çünkü bütün bireylerin oyuncu olacağı bir çalışma dramatizasyon olarak tanımlanamaz, izleyicisi olmayan bir dramatizasyondan söz etmek mümkün değildir. İzleyicinin bir zorunlulukla

yer aldığı bu yöntemde doğal olarak bir izlek vardır ve bu durumda dramatizasyon yöntemi gösteri niteliğindedir. Gösteri ise bireylerin öğrenmelerini kendi yaşantıları yoluyla değil başkalarının yaşantılarıyla gerçekleştirdikleri bir özellik taşır. Bireyin öğrenmesindeki bu durumun yerini Edgar Dale'nin yaşantı konisinde görmek mümkündür. Çünkü bu konide başkalarının yardımı ile edinilen yaşantıların çocukların öğrenmelerindeki etkisi açık seçik ortaya konmuştur (Biçim 1: 39).

Dramatizasyon yöntemine anasınıfı Türkçe Dil Etkinlikleri'nde genellikle öykü sonrasındaki çalışmalarda, öğretmenin rehberliğinde rollerin dağıtılıp, öykünün kahramanlarından oyuncuların oluşturulduğu ve geriye kalan çocukların izleyici olmaları biçiminde, öykünün daha iyi anlaşılmasını gerçekleştirmek için yer verilmektedir. Bu etkinlik gerçekleştirilirken izleyiciler, başkalarını izleyerek öyküyü anlamak durumunda bırakılmaktadır. Burada dramatizasyon yine gösteri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örnek olarak kuklalar ile öykü anlatılması verilebilir. Kuklalar ile bir canlandırma gerçekleştirilir ve çocukların öğrenmelerini bu gösteriden edinmeleri beklenir. Bu öğrenmede de çocukların kendi yaşantılarıyla edindikleri bir öğrenmeden söz edilemez.

3. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, içerisinde dramatik, yaratıcılık, doğaçlama, oyun, drama kavramlarının yer aldığı bileşik bir yöntemdir. Karmaşık gibi görünen bu yapısı aslında sanılanın tersine bir sistemdir ve güçlü bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle yaratıcı drama kavramına netlik getirmek için, bu kavramlarının açıklanması ve dramanın kökenine inilmesi gerekir.

Drama, “yapmak, etmek, kılmak” anlamlarını kendisinde barındıran Yunanca “dran” sözcüğünden türetilmiştir. “Dramanın zeminini oyun oluşturur” (Çebi 1996: 108). Drama, insanın her türlü eylem ya da ediminde yer almaktadır. Daha ayrıntılı bir tanımla, insanın insanla giriştiği

her tür ve miktardaki etkileşimi dramatiklik olarak tanımlanır (San 1990: 573- 574).

Yaratıcı dramanın başlangıç noktası çocuk oyunlarıdır. Çocuklar için oyun, en doğal öğrenme ortamıdır ve çocukların en önemli işleri oyundur. Oyun çocukların yaşamında öğrenme, yaratma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır. Dramatiklik içinde oyun vardır ve bu etkinlik; çocukların kendi aralarında iletişim ve etkileşim içerisinde imgeleme dayalı olarak kendi kendilerine ürettikleri oyun türü olarak tanımlanır. Örnek olarak evcilik oyunları verilebilir. Bu oyunların doğaçlama, rol oynama, konu, yaşantı gibi yaratıcı dramada da yer alan özellikleri vardır. Oyunlarda taklit kullanılır ve neredeyse oyunların tamamı taklitle geçer. Bu nedenle dramatik oyun ve yaratıcı drama taklidin kullanımı bakımından birbirinden ayrılır (Adıgüzel 2006: 19-20). Ancak, dramatik oyun çocuğun dramaya alışmasını, katılımını kolaylaştırır (Ömeroğlu 1990). Pollisini (1994)'e göre de çocuk yaratıcı dramaya uyum sağlamada dramatik oyunlar sayesinde güçlük çekmemektedir, çünkü dramatik oyun onun bildiği bir oyundur (Aktaran: Adıgüzel 2006: 20).

Yaratıcı drama, kendi kurallarının içerisinde, yaşamın içindeki insanı oynamaktır. Birey yaratıcı drama sürecinde kendini oynamakta, keşfetmektedir. Yaratıcı drama aslında bir “keşifler dünyası” dır.

Bu noktada yaratıcılık kavramına yer vermek gerekir.

Landau (1969) a göre yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında bağ kurarak, yeni bilgiler, yeni yaşantılar, özgün yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir (Aktaran: San 1995:169-170).

Burada drama ve yaratıcı drama arasındaki farkın netleştirilmesi gerekir. Dramanın yaratıcı dramadan ayrılmasını Çebi, şu biçimde açıklar:

Salt "drama" değil de "yaratıcı drama" söyleyişini yeğlememizin başta gelen iki nedeni, etkinliğin daha çok doğaçlamalar üzerine oturtulmasıyla birlikte, drama ortamında bulunan herkesin etkin drama eylemcisi, başka bir söyleyişle, "oyuncu" olma zorunluluğudur. "Yaratıcı drama" söyleyişi, kuşkusuz başka anlamlandırmalardan yaratıcı dramayı ayırt etme işlevini de üstlenmektedir (Çebi 2003b: 21).

Yaratıcı sözcüğünün "drama" nın başında rasgele yer almadığı İnci San'dan alınan şu alıntıdan da çıkarılabilir:

Drama hem tiyatro metni anlamını (şiir biçiminde ya da düzyazı olarak kaleme alınmış, bir yaşamı ya da bir karakteri diyaloglarla ve eylemlerle tanımlayan ve sahnede bir gösterime yol açan metin), hem de yalnızca okumak için yazılmış bir oyun metni anlamını taşıdığı gibi, dramatik bir bütünlüğe sahip bir dizi gerçek olay için de kullanılabilir (TV'de drama, hem bir televizyon filmi olabilir, hem bir televizyon tiyatrosu ya da bir sinema filmi. Ayrıca belgesel drama adı da kullanılmaktadır). Özellikle ve bilerek önüne "yaratıcı" sözcüğünü eklediğimiz drama ise, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumlarıdır, doğaçlama canlandırmalardır (San 1999: 267).

Yaratıcı dramada oldukça önemli bir yere sahip kavramlardan birisi de doğaçlamadır. Doğaçlama, belirli bir hazırlık olmadan, akışı ayrıntılarıyla birlikte belirlenmemiş, o anda oluşturulan, seçilen ya da verilen konunun, özgün bir "oluşturma" sürecidir (Adıgüzel 1995: 260). Bu süreç sonunda "yeni" özelliği taşıyan ürün, bilgi, yaşantı oluşturacak daha önce hiç bağ kurulmamış öğelerin birbiriyle ilişkili hale gelmesi sağlanabilir. Bu durumda yaratıcılık ortaya çıkar.

Yaratıcı drama, çocukların "kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki bilincini artırır" ve "hayal gücünü geliştiren" bir öğrenme aracıdır (MEB 1999: 8).

Eğitimde drama, öğrenmeye bireyi güdüler, bireyin etkin olmasına, kendini anlatmasına fırsat yaratır (Güneysu 1991: 4).

San'(1990)ın tanımından ise eğitimde yaratıcı dramanın, tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bireylerin, konu olarak belirlenen, algılarına uygun biçimde eski ve yeni bilgilerini karşılaştırılıp, yeni bilgiler üretme sürecinde "oyunsu" etkinliklerin yer aldığını, canlandırmalarla eski ve yeni bilgilerin karşılaştırılmasının anlamlandırılması olarak açıklandığı görülür. Yani birey yaratıcı drama süreçlerinde yeni bilgiler üretir ve bunları tekrar kullanılabilecek biçimde beynine yerleştirir, birey bu süreçte öğrenmelerini kendi yaşantıları yoluyla edinir.

Yaratıcı drama; katılımcıların hareket etmesine elverişli bir ortamda, bir lider eşliğinde, önceden gerçekleştirilen planlamalar doğrultusunda, çeşitli aşamaları olan, bireylerde eleştirilme kaygıları yaratmadan ve bireyin belli yönergelerden yola çıkarak kendini, içinden geldiği gibi anlatmasına olanak sağlayan ve daha önceden birbirleriyle ilişkisi olmayan durumların bir araya getirilmesinin de yer alabileceği, öğrenmenin kavramsal boyutta gerçekleştirildiği bir yöntemdir.

Rosenberg (1981) yaratıcı dramanın en önemli öğrenme yolu olarak varlığını; zihinsel, sosyal, devinışsel yeteneklerle bütünleşmiş olmasına bağlar. Birey sadece dili, beyni ile değil bütün duyu organlarıyla yaratıcı dramaya katılır. Her öğrenme biçimindeki pek çok beceri yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir (Aktaran: Ömeroğlu 1990: 42).

Adıgüzel, yaratıcı dramanın özelliklerini, katılımı gönüllülüğün yer aldığı bir küme etkinliği olduğu, lider tarafından çalışmaların sürdürüldüğü, belli kurallarının yanında bu kurallar çerçevesinde sonsuz özgürlükler içerdiği, ortaya konulanların o anda, ilk kez olduğu ve bunların yanlışın-doğrusunun olmayacağı, gerçek ve hayal dünyasının etkileşiminin ve bu nedenle eylemler ve yaşantı kazanımları içermesinin yanında bir

soyutlamanın olduğu, katılımcılar tarafından gerçekmiş gibi algılandığı biçiminde özetler (1995: 261).

Bu yöntemin eğitimde kullanılması, eğitim amaçları göz önüne alınarak planlanmasını gerektirir. Bu planlama için yaratıcı drama yönteminin aşamalarının çok net bir biçimde ortaya konulmasına gereksinim vardır. Yaratıcı drama aşağıdaki aşamalardan oluşur:

Isınma Devinimleri Evresi: Bu evre amaçsız ve gelişigüzel devinimlerin yapıldığı bir zaman dilimi değildir (Aktaran: Başar 2001: 229). Bireye öncelikle çalışmanın başında içeriğı hakkında merak duygusu uyandıracak biçimde bilgi verilir. Bireylerin, etkinliğin yapıldığı ortama, birbirlerine ve soruna ısınmaları sağlanır. Bireylerin vücutlarının bütün kaslarını olabildiğince hareket ettirmeleri birtakım bedensel hareketlerle sağlanırken, ortamı etkin olarak kullanmaları ve verilen yönergeyle de sorunla ilişkili biçimde düşünüş olarak ısınmaları sağlanır. Yaklaşık on dakika kadardır.

Kurallı Oyun Evresi: Bu evre özellikle yaşları bakımından küçük olan çocuklarla çalışılırken temel sorunların anlaşılmasında kolaylık sağlamaktadır. Temel soruna ilişkin olarak bir kurallı oyun belirlenir. Bu kurallı oyun, öğretmen tarafından tasarlanmış olabilir. Bu noktada önemli olan çocukların doğaçlama evresine hazırlıklarını kolaylaştırmaktır. Bu evre bazı oyunlarla soruna çözümle bulmak için ipuçlarının verildiğı evre olarak da basitçe tanımlanabilir. Mutlaka yer verilmesi gereken bir evre değildir. Ancak Temel Sorun ve Düşünülerin Belirlenmesi Evresinin öncesinde yer verilmesi yararlı olacaktır.

Temel Sorun ve Düşünülerin Belirlenmesi Evresi: ebi bu evreyi çocukların kümelere ayrılarak, kendi kümelerindekilerle düşüncelerini paylaştıkları ve nasıl bir oyunu gerçekleştireceklerine karar verdikleri yaklaşık onbeş dakikalık zaman dilimi olarak açıklar (Aktaran: Başar 2001:

229). Küçük ya   kümeleriyle çalışılırken bu evre daha kısa sürede, örneğin 5-8 dakikada, tamamlanabilir. Rollerin dağıtılmasında    retmen yer alarak, çocukların oyunları ile ilgili bir karara varmalarını kolaylaştır. Bu evre genellikle küçük ya   çocuklarıyla birlikte çalışılırken doğaçlama ve rol oynama evresinin bir parçası biçiminde gerçekleştirilir. Kümeler yönlendirilirken bazen sorun bir kümeye, çözüm diğer kümeye verilerek çocukların   retmeleri, diğer kümenin izlenilmesi sırasında da kendi oyunları ile ilişki kurmalarına fırsat yaratarak d    n   ler geliştirmeleri sağlanabilir.

Doğaçlama U  ra  ı Evresi: Yaratıcı dramının en zirve noktası olarak belirtilebilecek bu evrede, Sorun için önceki aşamalarda hazırlanan birey, doğaçlama ve rol oynamayı gerçekleştirmektedir. Bu aşamada kimin neyi oynayacağı bellidir; ancak, nasıl oynayacağı önceden belirlenemez. Çünkü doğaçlama anlıktır, ilk kez yaşamaktır. Doğaçlama yoksa yaratıcılıktan söz etmek mümkün değildir ve yaratıcı drama yaratıcılık özelliğini yitirir (  ebi 1996: 138). Bu evrede kümeler oluşturulmuşsa katılımcılar kendi oyunlarına kadar izleyici konumunda yer alırlar. Bu evrede izleyiciler okuma yazma bilmiyorsa –yaratıcı dramadaki katılımcılar tam olarak izleyici sayılmazlar- oyuna ilişkin bir durumu resmetmeleri sağlanabilir ya da bu ek çalışmanın değerlendirme- tartışma evresinde gerçekleştirileceğine uygun yönergeler verilebilir.

Tartışma ve Değerlendirme Evresi: Bu evrede bireyler kendilerini ve başkalarını değerlendirirler, çalışmanın iyi ve aksayan yanlarını ortaya koyarlar. Yaratıcı drama çalışmalarında bu aşama oldukça tartışılan bir evredir. Çalışma   ncesi, çalışma anı, sonu ve sonrasında yapılabilmektedir. Çeşitli formlar da kullanılabilir. Ancak Adıgüzel, Yaratıcı drama çalışmalarında sonuçtan çok sürecin önemli olduğunu, sonuçlarla çalışmaların yaratıcı dramının sonunda daha iyi ortaya çıkacağını söyler (1995: 262).

Küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda değerlendirme çalışması ya çok kısa tutulmalı ya da yapılmamalıdır. Çünkü bu kısım soyut düşünmeyi gerektirir (Sağlamöz: 1990: 98). Ancak çocukların her eğitim aşamasında değerlendirme aşamasını seviyelerine uygun biçimde planlamak gerekir. Yine bu evrede tartışma ve değerlendirme kapsamında küçük yaştaki katılımcıların kendi ya da izledikleri küme/ kümelerin oyunlarını resmetmeleri sağlanabilir. Bu çalışma dil becerilerinden okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar ve üzerinde konuşulması yaratıcı drama çalışmasının evrelerinin tamamlanması için önemlidir.

Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunları Sağlamöz, "Educa-Drama İlkeleri" başlıklı yazısıyla aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

1. Drama etkinliğinde ödül ya da cezayoluna başvurulmaz. Sözel takdir aralıklı pekiştireç olarak verilir.
2. Drama çalışmaları asla bir oyuncu eğitimi olarak düşünülemez. Dolayısıyla bu çalışmalar, seyircilere oynanan bir temsil olarak hazırlanamaz. Dramanın oyuncularını, aynı zamanda izleyicileridir. Bu çalışmalarda izleyici bulundurulmaz.
3. Bir drama çalışmasında öğrencinin ne söyleyeceği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır. Drama bir analiz yöntemi değil, bir sentez yöntemidir. Öğrencinin bütün özgürlüğü de program amacı içinde bir özgürlüktür; ondan daha fazlası istenmez (1995: 101).

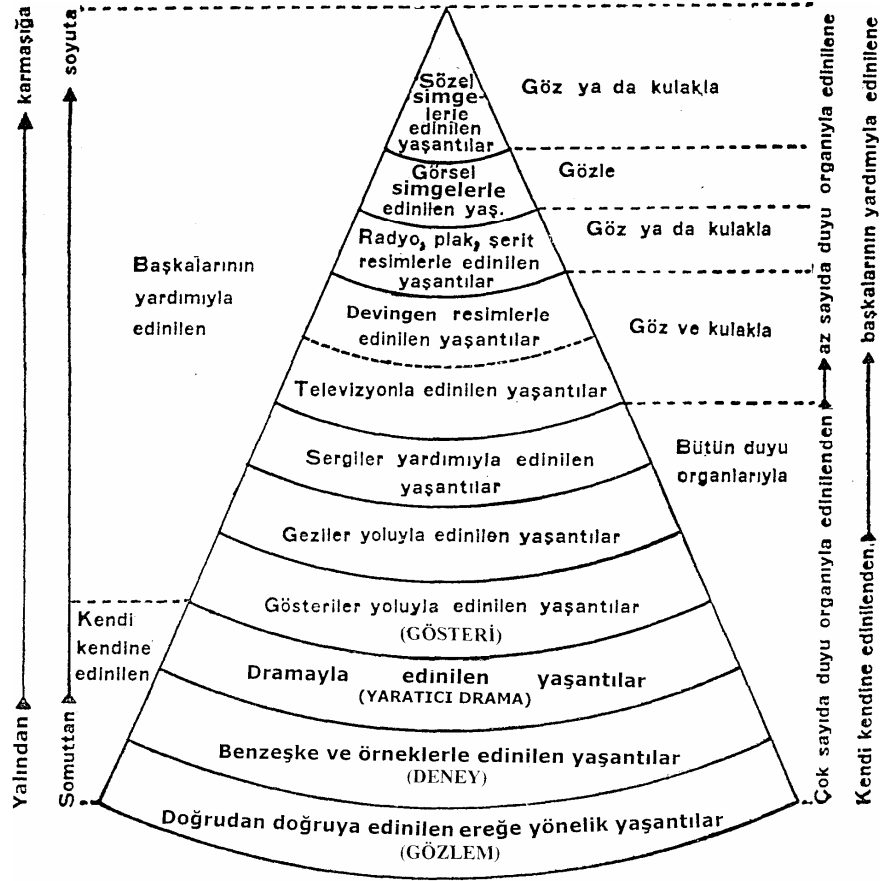
Yaratıcı dramada çeşitli araç, gereç ve materyallerle de çalışmalar desteklenebilir. Akla gelebilecek hemen her türlü araç, gereç materyal olarak yaratıcı dramada kullanılabilir. Bu kullanım, nesnenin kendisinden farklı bir özellikte ya da farklı nesnelerle bir işlev alarak yer alması biçiminde olabilir (Üstündağ 2004: 44).

Yaratıcı drama çalışmalarıyla bireyler, bilişsel, dilsel, devinişsel, toplumsal-duygusal özelliklerinin tümü ile birlikte yer alır. Bu nedenle yaratıcı drama bireylere geniş amaç ve kazanım yelpazesi sunar. Bu özelliği ile de yaratıcı drama, katılımcıların birbirlerini iyi tanımalarının yanında liderin de çocukları yakından tanınmasına olanak verir. Planlamada farklı aşamaların çok iyi bir biçimde birbirleriyle ilişki kurularak ve “sorun anı” da denilebilecek doğaçlama evresi için hazırlık taşıyacak nitelikte olması, sürecin amaçlarına ulaşması bakımından önem taşır. Böyle planlanmış bir yaratıcı drama sürecinde, bireyler ve lider tamamen olayın içerisinde sinerji ile yer alır. Başka bir deyişle, aşamalar gerçekleştirilirken bireysel pozitif heyecanların duyulmasının yanında kişilerin rahatlıkla hareket edebileceği bir küme olma bilinci de gelişir. Böylelikle de katılımcılar kendilerini rahatlıkla anlatma olanağı bulurlar. Değerlendirmenin bireylerin kendilerine ve kümeye bakışını etkileyecek nitelikte gerçekleştirilmesi amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının birlikte karar verilmesi yaratıcı dramanın niteliğini arttırır.

4. Dramatizasyonla Yaratıcı Dramanın Karşılaştırılması

Edgar Dale’ in Yaşantı Konisi (Dale 1956: 42-56), eğitimci Kamuran Çilenti (1979) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmıştır. Bu yaşantı konisinde bütün öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri çeşitli ilkeler doğrultusunda yer almaktadır. Bu ilkeleri şu biçimde sıralamak mümkündür:

- Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise, öğrenme o kadar iyi gerçekleşir ve bir o kadar da kalıcı olur.
- En iyi öğrenilen şeyler, bireyin kendi kendine yaparak öğrendiği şeylerdir.
- En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru gidilendir.



Biçim 1: Yaşantı Konisi (Çilenti 1979: 39)

Koninin tabanında yer alan yaşantılar, yalın ve somut, çok sayıda duyu organıyla ve kendi kendine edinilen yaşantılardır. Koninin yukarısına doğru gidildikçe, karmaşıklık, soyutluk, az sayıda duyu organı ve başkalarının yardımı ile edinilen yaşantıların olduğu görülür.

Konide, bireylerin öğrenmelerinde kendi kendine edinilen yaşantıların başkaları yardımıyla edinilen yaşantılardan daha önemli olduğu gözlenmektedir. Kendi kendine edinilen yaşantılara bakıldığında; doğrudan edinilen ereğe yönelik yaşantılar, benzeşke ve örneklerle edinilen yaşantılar ve dramayla edinilen yaşantıların yer aldığı görülmektedir. Bu yaşantılara, sırasıyla; gözlem, deney, yaratıcı drama denk düşmektedir. Bunlar, yaparak öğrenme yaklaşımının da yöntemleridir (Çebi 2003b: 10).

Konide yer alan gösteri yöntemi, başkaları yardımıyla edinilen yaşantılar arasında yer alarak bireyin kendi kendine edindiği yaşantılardan keskin biçimde ayrılır. Burada şu noktaya dikkat çekilmek istenmektedir, bazı yöntemler gösteri yöntemi ile karıştırılmaktadır. Bu durumu şöyle bir örnekle daha da netleştirmek mümkündür: Bir deneyin yapılışında öğretmen kendi önüne kurduğu deney düzeneğinde deneyi gerçekleştiriyor, öğrenciler de bu deneyi izliyorlarsa buradaki yöntem deney değildir, buradaki yöntem gösteri yöntemidir. Çünkü burada her ne kadar deneyi kendisi yapan çocuklar da olsa çocukların çoğunluğu başkaları yardımıyla yaşantılar edinmişlerdir.

Dramatizasyon yöntemi ile yaratıcı drama yöntemi örnekte açıklandığı gibi sürekli karıştırılmaktadır. Bir dramatizasyon, içinde yaratıcılığın yer aldığı doğaçlama içeren bir etkinlik olarak gerçekleştirilse bile yaratıcı drama yöntemi değil, bir gösteri yöntemidir. Çünkü görev alan birkaç öğrenci dışındaki öğrenciler izleyicidir ve başkalarının yardımıyla yaşantılar edinmektedir. Oysa yaratıcı drama yönteminde bireylerin öğrenmeleri için bir gösteriden söz edilemez. Bireyler kendi öğrenmeleri için oynarlar ve her birey kendi yaşantısı yoluyla öğrenmesini gerçekleştirir.

Dramatizasyon bir gösteri niteliği taşır, dramatizasyonda daha karmaşık bir öğrenme ortamı oluşur, çünkü bireyler az sayıda duyu organlarını kullanırlar, bu da iletinin tamamının algılanmasını zorlaştırır. Bu yüzden yaşantılar beyinde çok daha zor düzenlenir ve yeni bilgilerin beyne gelişindeki azlık öğrenmenin niteliğine de yansır.

University of Texas'ta Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman sabit tutulmak üzere insanlar;

- Okuduklarının %10'unu,
- İşittiklerinin %20'sini,
- Gördüklerinin %30'unu,

- Hem görüp hem işittiklerinin %50'sini,
- Söylediklerinin %70'ini,
- Yapıp söyledikleri bir şeyin ise %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti 1979: 40).

Yaşantı konisi'nde görüldüğü gibi yaratıcı drama yöntemi bireylerin yaşantılarını kendi kendilerine edindiği alan içerisinde olmakla dramatizasyondan ayrılır. Çünkü dramatizasyonda bireyler öğrenmelerini başkalarının yardımıyla edinirler. Bu aradaki temel fark, dramatizasyonda bireylerin duyularını kullanımının azlığı ile ortaya çıkarken, öğrenilenlerin kalıcılığını ve miktarını da etkiler. Bu durumda yaratıcı drama yöntemiyle edinilen yaşantılar dramatizasyonla edinilen yaşantılara göre daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Çünkü bireyler çok sayıda duyu organlarını kullanarak öğrenmeyi somutlaştırırlar. Bu da algılananların beyinde düzenlenmesini kolaylaştırır, eski bilgilerle yeni bilgilerin beyinde kıyaslanarak yeni bilgilerin üretilmesi sağlanır.

Dramatizasyon ise, yaratıcılık temelinde oluşturulan bir yöntem değildir. Bazı zamanlarda yaratıcılığı ortaya çıkartan biçimde uygulanabilir. Ancak bu durum dramatizasyon ile yaratıcı dramanın aynı anlamda olduğunu göstermez. Çünkü yaratıcı drama ile dramatizasyon yalnızca yaratıcılık bakımından birbirlerine farklılık yaratmamaktadır.

Yaratıcı drama için birbirlerini izleyen evrelerden oluşan iyi bir planlama yapılmalıdır. Çünkü yaratıcı dramayı oluşturan süreçler vardır. Dramatizasyonun uygulanabilmesi için ise birbirini takip eden bu süreçler yoktur.

Dramatizasyonda toplumsal- duygusal gelişim alanı bakımından; oyuncuların izleyiciler önünde yer almaktan dolayı yaşadıkları içsel davranışlar, belki de asıl amaç ve kazanımlara ket vuracak bir nitelik taşıyabilir. Bu durumda öğrenme, yaratıcı dramada, dramatizasyona göre

daha kontrollü ve katılımcı lehine gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle, dramatizasyonda oynayan çocukların kümesinde izlenmekte olunduğuna bağlı olarak başarılı- başarısız olma düşüncesiyle kaygı oluşabilmekte, yaratıcı dramada ise bu durum herkesin aynı konumda yani, oyuncu olmasına bağlı olarak oluşmamaktadır.

Buradan, içerisinden okul ortamının alındıktan sonra kalan yaşamın olabildiğince fazla özelliğini taşıyan yapay bir ortamın, okul ortamına taşınması biçimindeki bir yöntem olan yaratıcı drama çocuğa yaşamı sunar. Kendi kendine edinilecek öğrenme yaşantıları fırsatı verir. Ayrıca çocukların hareket etme gereksinimlerini de gidermektedir.

Dramatizasyon ve yaratıcı drama yönteminin çocuğun dil gelişimine destek vermesi bakımından incelendiğinde oyuncuların ve izleyicilerin gelişimlerinin farklı derece ve kalitelere desteklendiği görülür. Bu durum, dramatizasyonun kendi içinde bile gerçekleşir. Bu, altı temel dil becerilerinin kullanımı düşünülerek açıldığında, yaratıcı dramanın bu dil becerilerinin tamamını bir bütünsellik içerisinde karşıladığını, dramatizasyonda ise farklı zaman ve niteliklerle bu altı temel dil becerilerinin yer aldığı görülse bile bir bütünsellik taşımadığını söylemek yerinde olur. Bu durum aşağıdaki alıntıyla da yinelenir:

Anasınıfında altı temel dil becerisinin tümleşikliğini sağlayarak dile bütüncül yaklaşımı bilince çıkarabilecek donanımı yapısında barındıran yaratıcı dramadır (Çebi 2003b: 11).

Bütün bunlardan yaratıcı dramanın Türkçe Dil Etkinlikleri'nde yöntem olarak kullanılmasının anasınıfındaki dil becerilerini geliştirebilecek nitelikte olduğu bulgusuna ulaştırır.

D. Anasınıfı Çocuğunun Gelişimi

1. Anasınıfı Çocuğunun Zihinsel Gelişimi

Bilişsel gelişim denildiğinde akla ilk gelen kişi Jean Piaget'dir. Piaget çocukların yetişkinlerden farklı işleyen bir düşünüş yapısı olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak çocuğun öğrenmesini, çevresinden aldığı birtakım bilgiler doğrultusunda şemalar oluşturmaya başladığı, daha sonra çocuk büyüdükçe bu şemaların karmaşık bir hal alarak tekrar tekrar beyinde düzenlenmesi ile açıklar. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, süreçler ve evreler içermektedir. Bu evreler çocuğun dil gelişiminin evreleriyle paraleldir (Piaget 2007).

Çocuklar bu dönemleri sırasıyla geçerler. Bir dönemin bitişi çok net bir biçimde tespit edilemez. Çünkü çocukların bir dönemden diğer döneme geçişlerinde alt dönemin özellikleri yavaş yavaş kaybolur. Bu nedenle herhangi bir dönemde bulunan çocuk bu dönemin alt ve üst dönemlerinin özelliklerini de farklı derecelerde taşıyabilir. Çocukların dönem/evrelere girme ve dönem/evrelerden çıkma yaşları çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir (Piaget 2007). Piaget' ye göre düşünmenin dört farklı evresi vardır. Bunlar duyu- devinim dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi.

Piaget, Duyu Devinim Evresinin, temelinde taklit olduğunu ve birbiri ardına altı farklı evreden oluştuğunu açıklar. Bu dönemin yaklaşık olarak süresinin iki yıl olduğunu ifade eder (Günce 1973). Çocuk dünyayı duyuları ve motor işlevleriyle algılar. İlk başta rastlantısal olarak gerçekleştirilen eylemler, bu evrenin sonunda amaca yönelik olarak gerçekleştirilir.

İşlem Öncesi Evre, ortalama olarak çocukların iki yaşını doldurmalarından başlayarak yetmiş bir ayını doldurmalarına kadar sürer.

Somut İşlemler Evresi, bir önceki dönemin bitiminden başlayarak yaklaşık olarak çocuğun on iki yaşının sonuna kadar sürer. Bu çocukların düşünceleri okulöncesi çocukların düşüncelerinden oldukça farklılaşmıştır. Korunum kavramı yerleşmiştir. Algılanan görüntüye değil,

gerçeği görerek ona tepkide bulunurlar. Sıralamalar,  st düzey kümelemeler yapabilecek düzeye gelmişlerdir. Artık sadece kendisi için düşünmez, olayları başkaları tarafından da görür.

Soyut işlemler Evresinde ise artık çocuğun düşünce biçimi yetişkinlerinkine benzerdir ve  ocuk soyut düşünmeye başlar.

Çocuğun anasınıfına başladığı dönem Piaget' nin işlem öncesi olarak tanımladığı dönemin sonudur. Çocuklarda somut işlemler döneminin özeliklerinden bazıları basit düzeyde bu yılın sonuna doğru görülmeye başlar.  ocukta henüz mantıksal düşünmenin gelişmediği dönemdir. Bir  nceki dönemde gelişme temeli atılan, nesnenin mek ndaki konumunun değişmesiyle diğer taşıdığı özelliklerin değişmeyeceği biçiminde tanımlanan korunum düşüncesine henüz sahip değildir.

Bu dönemi Piaget'e iki evreye ayırmaktadır. Simgesel evre ya da kavram öncesi evrede çocuklar, 2–4 yaşlarındadır. Bu dönemde çocuklar simgesel olarak d ş n rl r. Var olan ya da olmayan nesneleri, olayları, kişi ya da varlıkları temsil eden simgeleri kullanırlar. Kendilerini başkalarının yerine koyabilecek düşünüşe sahip değildirler.

Bilgilerin duyularına bağlı olduğu ve sezgisel düşünmeye başladıkları dönemi de Piaget işlem  ncesi Evre içinde Sezgisel Evre olarak adlandırır. Anasınıfı çocuğu yaşları bakımından bu evrenin sonlarında yer almaktadır. Çocuğun düşüncesi büyüklerin düşünce yapısından farklı biçimde işlemektedir, mantıksal düşünceye sahip değildir. Bu yaş çocukları benmerkezci denilen yani merkeze kendilerini alan düşünce dizgesine sahiptir (Piaget 2007).

Benmerkezci düşüncenin öneminin anlaşılması için Piaget'nin örneğine dikkat çekmek yerinde olur. O, yetişkinlerin bir sorunlarına  z m ararken bir anda sorunun üzüldüğü, her şeyin net bir biçimde kişide görüldüğü,

ancak bunu başkalarına anlatmak gerektiğinde zorlukların beliriverdiği zamanların olduğunu dile getirir. Bunun tümdengelim aşamalarının akılda tutulmasını gerektiren dikkatin yanında, bir akıl yürütmeden doğduğunu ekler. Benmerkezci düşünme, gerçeklere uyumu araştırmanın yanında, kendini başkalarına amayan nitelik taşır (Piaget 2007: 48). Benmerkezci mantığın niteliklerini şöyle açıklamak mümkündür:

- 1) Sezgisel niteliktedir, yani akıl yürütmeleri belirgin değildir. Hemen ilk algılardan sonra sonuca atlama söz konusudur.
- 2) Kanıtlamalar  zg ven ve tam bir inanma katılığıyla gerçekleşir.  nermelerde kontrol gereksinimi duyulmaz.
- 3)  nceki akıl y r tmelerinden yani kişisel benzeşimlerden yararlanılır.
- 4) G rsel şemaların önemi büyüktür ve bu şemalar kanıtlamanın yerini tutar.
- 5) Kişisel değerler çok etkilidir (Piaget 2007: 49- 51).

Düşünmenin gizliliği ile benmerkezci düşünmenin birbirine karıştırılmaması gerekmektedir. Çünkü ocuk düşünmesi, gizliliğini koruyamamakta, simgeli düşünme dışındaki düşünceleri kendisi için saklayamamaktadır. ocuk henüz benliğinin gizliliğiyle tanışmadığı iin yüksek sesle düşünüyor gibi konuşur (Piaget 2007).

ocuk, varlıklara odaklanmış durumdadır, bildiğini ve görmek istediğini görür. Bu yaşta sorulan soruların dinlemeden yanıtlarını kendilerinin vermelerine genellikle beş yaşından önceki çocuklara oranla daha az rastlanır. Nedensel ilişkileri kendi kendilerine d ş nebilmelerine karşın ifade edememektedirler. Çünkü düşünce dizgeleri bunları imaj halinde kurgulamaktadır. Çocuklar nesnelerin dikkat çekici özelliklerine odaklanırlar. Basit sınıflamalar yapabilirler, ancak ilişkileri açıklayacak ya da tam olarak anlayacak bilince henüz gelmemişlerdir. Benmerkezci düşünüş, onları bildiklerine başkalarının da sahip olduğu şeklinde biçimlenen bir bilince götürür. Bu durum, özellikle kendinden yaşça

büyüklerin ve yetişkinlerin onların düşündüklerini çok iyi bildikleri düşüncesine sahip olmalarının nedenidir. Bu, zihinsel karşılaştırmaları yerine getirememesinin, yani henüz soyut düşünememesinin sonuçlarındandır (Piaget 2007).

Çocuklar bu evrede çelişkilere karşı ilgisizdirler. Bakış açıları değiştiği anda önceki bakış açılarını unutmuş olurlar. Bu durumu bazen bazı varlıkların canlı olduklarını söylemelerine karşın, bazen de cansız olduklarını iddia etmeleri örneklendirilebilir. Bazı durumlarda da akılda tutamamalarının eksikliğiyle çocuklar uydurdıkları bir düşünceye inanmaya bile başlayabilirler (Piaget 2007).

2. Anasınıfı Çocuğunun Duygusal ve Toplumsal Gelişimi

Erikson, gelişmeyi insan yaşamının tümünü kapsayan bir süreç olarak görmüştür. Erikson, “İnsanın Sekiz Evresi” başlığı ile geliştirdiği dönemler kuramında benliğin gelişim aşamalarını tanımlamıştır. Bu kurama göre, her evrede benlik, belli bir takım gelişmeleri tamamlamakta, sorunları çözmekte ve evreye özgü bir psiko-toplumsal durumu atlatmaktadır. Erikson, her evrede benliğin karşılaştığı bir olumlu benlik ögesi bir de bunun karşıtını belirlemiştir.

Anasınıfı çocuğu Erikson’a göre, bu kuramın üçüncü evresi olan “Girişimciliğe Karşı Suçluluk” evresinin sonu ve “Çalışma ve Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu” olarak belirttiği evrenin başında yer alır. Bu yaşta çocuk, kendini anne baba ya da başka büyüklerin yerine koymakta, anne- baba ve diğer büyüklükleriyle özdeşim kurarak, onlar gibi davranmaya çalışmaktadır.

Bu evrenin benlikle ilgili duygusu olan girişim; bağımsız düşünmek, geleceğini planlamak ve planlarına uygun harekete geçmek için rahatlık ve güç sağlayan bir duygudur. Bu evrede çocukların çok fazla soru sormasına neden olan girişimcilik duygularının bastırılmaması

gerekmektedir, aksi biçimde çocukta suçluluk duygusu oluşmaktadır. Suçlanan çocuk, araştırmaktan vazgeçer içine kapanık bir ruh haline bürünür. Çocuk bir taraftan da içinde yer aldığı toplumda yaşamayı gerektiren bilgi ve becerileri öğrenmek için uygun olan zamana girmeye başlar. Öğrenme ve başarıları için kendini gösterme çabası içine girer (Erikson 1984). Ayrıca bu başarılarının görülmesine, desteklenmesine gereksinim duymaya başlar. Öğrenme coşkusunun oluşturulması için anasınıfı çocuğunun desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun çeşitli yetişkin rollerine bürünebileceği, merak ve araştırma duygusunun desteklenebileceği, içinde bulunduğu toplumda yaşayış için gerekli olan davranışları ya da onların alt davranışlarını kazanabileceği yapay ortamların oluşturulmasının önemli olduğu Erikson'un kuramından yola çıkılarak açıklanabilir (Senemoğlu 2004: 82).

Diğer yandan bu dönemde çocuk, ailesinden uzaklaşmaya başlamış, öğretmen ve arkadaşlarının kendi yaşamındaki önemi daha da artmıştır. Artık oyunlarında arkadaşları ile ilişkiler kurmaya başlamış, özellikle bir yetişkin tarafından yönetilen oyunlarda işbirliği, paylaşma, dayanışma, sırasını bekleme, rekabet gibi toplumsal yaşamın gereksinimlerini uygulamaya başlamıştır. Bu dönemde çocukların en sevdikleri oyunların, özellikle yetişkin, hayvan vb. gibi roller aldıkları oyunlar olduğu bilinmektedir (Oktay 1999:123).

Çocukların toplumsallaşmasını sağlayan bu dönemdeki oyunların Piaget, üç özelliği olduğunu belirterek şu biçimde açıklar:

1. Düzenlilik
2. Gerçeğin tam taklidi
3. Farklı ve birbirlerini tamamlayan rollerin uyumu ile bir tema temsil etme: oyunlarda kimlerin hangi rolü alacağını belirlenerek, herhangi bir konuda oyun oluşturulmasıdır (Sevinç 2004: 76).

Çocukların bu dönemde toplumsal kurallara uygun davranmayı öğrendikleri görülür. Bu yaş çocukları özellikle yetişkinlerin koydukları kuralları onların her şeyi çok iyi bildikleri düşünüşleri ile ilgili olarak kuralları kabullenerek uyum göstermesine neden olur. Ancak anasınıfı çocukları henüz başkalarının bakış açısıyla algılayamayıp, benmerkezci düşündükleri için kurallarda başkalarının görüş açısını algılamaları bu yılın sonlarına doğru görülür. Yıl içerisinde çocuğun yaşayacağı toplumsal deneyimler onun bu süreçte daha yetenekli olmasına elverişli bir ortam hazırlayacaktır (Piaget 2007).

3. Anasınıfı Çocuğunun Dil Gelişimi

Piaget çocuk dili ile ilgili araştırmalarını gerçekleştirirken, dili sadece insanlar arası bir bağlantı aracı olarak görmemiş, aynı zamanda bir düşünme işlevi olmasından yola çıkmış ve bir ay boyunca anasınıfı çağındaki çocukların bütün konuşmalarını kaydetmiştir. Piaget bu gözlemler sonucunda çocuğun dilini benmerkezci ve toplumsallaşmış dil olarak ikiye ayırmıştır (Piaget 2007).

Benmerkezci dilde çocuk kime söylediğini, kimin dinlediğini umursamamaktadır. Karşısındaki kişiler rasgeledir ve çocuk sadece kendisinden söz eder.

Toplumsallaşmış dilde ise çocuk ve başka bir birey arasında bir toplumsal iletişim söz konusudur. Burada birey kendini karşısındakine duyurma amacındadır.

Piaget benmerkezci dil (tekrarlama, monolog, karşılıklı monolog) ve toplumsallaşmış dil (uygun bilgi, eleştiri, emirler dilekler tehditler, sorular ve yanıtlar) olarak iki farklı açıdan aldığı çocuk dilini şu biçimde sınıflandırmıştır ve açıklamıştır:

1. Yineleme: Hece ve sözcüklerin tekrarlanmasıdır. Bebeklerde görülen “cıvılda”nın bir kalıntısı olan bu özelliğin toplumsallaşmış dil ile hiçbir ilgisi yoktur. Bu niteliğiyle yineleme, anasınıfı çocuklarının dilinde az bir yer tutar. Çocuk karşısında birisi olsun veya olmasın yinelemeler kullanır, bundan haz duyar. Kendi bulduğu bir oyunmuşçasına haz duyduğu fark edilir. Bu tür yinelemelere götüren etken, çocukların sözcüklerle oynama isteğidir (Piaget 2007).
2. Monolog: Çocukların davranışlarına eklemiş olduğu yüksek sesle söylenmesidir. Çocuk kendisini karşısındaki olarak algılar ve neler yapacağını bildirmeye başlar. Bu türden monologlar dilin toplumsal fonksiyonundan uzaktır. Düşünce iletimi için kullanılamaz. Çalışmaya tempo tutmasına, çalışmasını desteklemeyerek onun yerini tutmaya yarar. Bir anlamda monolog başkaları sayesinde elde edilen sözlerin birden bire ortaya çıkmasıdır. Ancak monologun toplumsallaşmış dilden önce mi yoksa sonra mı geldiği saptanamaz. Monologun, çocukların yetişkinliğine doğru kaybolduğu gözlenir (Piaget 2007).
3. Karşılıklı Monolog: Bu çeşit dil toplumsallaşmış dile en yakın benmerkezci dildir. Çünkü bu dil tipinde konuşma zevkinin dışında, başkaları önünde söz söyleyerek, onların ilgisini, kendi davranışı, düşüncesi üzerine toplama ya da topladığını sanma hazzı bulunur. Biri diğerinin ya eylem ya da o andaki düşüncesine katılır. Gerçek anlamda iştirilmiş ya da anlaşılmış olma yoktur, yanındaki kişi uyarıcıdır. Çocuk, hiç kimseye seslenmemektedir. Yalnızca başkaları karşısında kendisi için konuşur. Cümleler genellikle ben, benim, ... gibi başlar ve sanki karşısında birileri varmış izlenimi verir, bu özelliği ile katkısız monologdan kolaylıkla ayırt edilir (Piaget 2007).
4. Uygun Bilgi: Karşılıklı monologdan ayıran en önemli niteliği, çocuk karşısındakine kendini dinletmeyi, ona etki etmeyi ve ona bir şeyler öğretmeyi başarmasıdır. Burada dil, bir düşünceyi iletme fonksiyonunu

görmektedir. Uygun bilgide artık çocuk kendisiyle birlikte başka şeylerden de söz edebilir. Ancak çocuğun kendisinden her söz edişii karşılıklı monolog olarak tanımlanmasına karşın bir ortak çalışma ve diyalog söz konusu olduğunda çocuğun kendisinden söz etmesi uygun bilgiye girer. Diyalogları doğuran da uygun bilgidir. Çocuk dilinin fonksiyonu olan düşünmenin, tek ileticisi olarak uygun bilgi çocuk dilinin sınıflandırmalarını oluşturur. Çocukların birbirlerine verdikleri bilgiler nedensellik ilişkileriyle olmadığı için durağandır (Piaget 2007).

5. Eleştiri ve Alay: Çocukta fazla bir özellik göstermeyen ancak Piaget'in araştırmasında dikkat çeken yüzdeleri olan dil çeşididir. İlk bakışta bilgiler ve diyalog kategorisine sokulması gerekiyormuş gibi görünse de düşünmeyi bildirmekten daha çok kavgacılık, onur, rekabet vb. gibi bilince ait olmayan içgüdüleri içerir. Gerçek bilgilerden ayıran nitelikleri şudur:

Nesnel gerçeklik gibi görünen eleştirileri, çok öznel nitelikte bulunan değer yargılarını içerir. Bunlar yalnızca birer gözlemden ibaret değildir. Kavgacılık, kendi üstünlüğünü belirtme, alay vb. şeyleri içerir (Piaget 2007).

6. Emirler, dilekler, tehditler: Bir çocuğun başka bir çocuk üzerinde etkisinin olduğu çocuk dili çeşididir.
7. Sorular ve Yanıtlar: Çocuğun dinlemiş ve anlamış olduğu bir söze verdiği karşılıklar, yanıtlardır. Uygun bilgi içerisinde yer almayışının nedenini Piaget; etraftakilerin girişimi veya yetişkinlerin sorguya çekmesiyle gerçekleştiğini açıklamıştır. Yani çocuğun doğaçlama dili kapsamında yer almamaktadır. Burada kendilerinden küçük çocukların sordukları soruların yanıtlarını dinlemediklerini, anasınıfı çağında bulunan çocukların ise bu özelliklerinin artık neredeyse yok olmakta olduklarının belirtilmesi gerekir (Piaget 2007).

Çocukların sordukları sorularında nedenselliğe çok az yer verdikleri ya da nedenselliğin yetişkinlerle kurdukları diyaloglarda gözlendiği ifade edilebilir. Çocuklar arasındaki düşünme değişiminin durağan veya betimleme niteliğinde kaldığını gözlemlemek mümkündür. Çocukların etkinliklerinde sordukları soruların genel olarak çeşitleri incelendiğinde ise amaç ve niyetlere, etkinliğine ve etkinlik sonucundaki isteklerine, olgular, olaylar, zaman ve yerle ilgili, isim, sınıflandırma, değer belirleyicilere, sayılara ve yazıma ilişkin soru kategorileri görülür (Piaget 2007).

Çocuklarda işbirliği ve gerçek tartışma aşaması ancak çocukların yetmiş iki ayını doldurmalarından sonra ortaya çıkmaktadır. Bu yaşla birlikte çocukta mantık dönemi başlamış olur (Piaget 2007).

Piaget, çocukların bu tür sınıflamaların yapılabileceği sözel dillerini kullanmalarının yanında çocuk jest ve mimiklerinden oluşan dillerinin de var olduğunu, bu dilin de çocukların zamirlerle dolu olan söylemlerini anlamalarını sağladığını açıklar (Piaget 2007).

D. Anasınıfı Çocuğunun Anadili Eğitimi

1. Anasınıfı Çocuğu ve Anadili Eğitimi

Anadili öğretimi başka bir dilin öğretiminde olduğu gibi dört temel dil becerisinin birlikte ele alındığı “bütünleştirilmiş” dil öğretisi ile gerçekleştirilir. Burada şunu da hatırlamak gerekir; anadili öğretimi, kişinin içinde doğduğu dil olduğundan öğretilmesi için amaç ve kazanımlarının sürekli değişen ve gelişen öğretimlerden değil becerilerden oluşmasıdır (Sever 2004:9- 10). Anadili eğitimi ise, eğit bilimin içerisinde, bu nedenle anadili öğretiminin dört temel dil becerisini içine almasının yanında, eğitimsel yönünün varlığıyla anadili öğretiminden farklılaşarak, daha kapsamlı bir hal alır.

Dil gelişiminin alt yapısının anadilinin, yaşamın temelinin de okulöncesi yılların oluşturduğu düşünülürse okulöncesi yıllarda çocuğun aldığı anadili eğitiminin onun yaşamında ne derecede önem taşıdığı daha iyi anlaşılır. Okulöncesinde anadili eğitimi, bu öneminin bir gereği olarak eğitimdeki yenilik ve değişmelerle sürekli gözden geçirilerek kalitesini arttırması gerekmektedir.

Anadili ile sürekli olarak okulda ve okul dışında ilişki içerisinde olan çocuğun sahip olduğu dili, öz denetimli biçimde disipline etme zorunluluğu şüphesiz okulların görevleri arasındadır. Bu disiplin, çocuğun anadilinin kurallarını ve güzelliğini içselleştirmesini sağlayan ve bunu gerçekleştirirken de zevk almasına neden olan nitelikte, ömür boyu süren bu dil edinim dinamiğinde doğru, süreklilik gösteren gelişimsel davranışlar olmalıdır.

Anadili, anasınıflarında öğretim yönünün yanında pedagojik yönü ile anadili öğretimi yerine anadili eğitimi olarak yer alır. Başka bir deyişle, anasınıflarında anadili eğitimi, dil öğretimini içermesiyle birlikte kalıcı ve istendik alışkanlıkların kazandırılması niteliğinde öğretiminden daha kapsamlı bir nitelik taşır. Anadilinin eğitim olarak yer alması ve okul dışında etkinliğini sürdürmesiyle eğitilim içerisinde yer almaktadır. Bu durum, dil öğretimindeki becerilere devinme ve izleme olan iki beceriyi de eklemeyi zorunlu kılar. Anasınıfında bu becerilerin tümüne şu veya bu şekilde yer verildiği görülür. Ancak bunlar dile bütüncül bir yaklaşımın yansıması olarak görülemez. Anasınıfı dil eğitimi çalışmaları, dil becerilerinin tümleşikliğini ifade eden, dile bütünsel yaklaşım ile ilgili bilince çıkarılan ve uygulamaya geçirilmiş bir özellik taşımamaktadır. Bu durumda anadili edinimi için okullarda, dil ediniminde tümleşiklik temel alınarak hareket edildiğinde anasınıfı anadili eğitim ortamı, daha fazla ilişkinin olduğu bir nitelik kazandırılması, daha fazla etkinlik alanı oluşturulması gerekmektedir.

Anasınıfı çocuğu için en uygun eğitimin içinde oyun olan eğitim olduğu bütün eğitimciler tarafından çok iyi bilinmektedir. Bu eğitimin, anasınıfı çocuğunun bir sonraki eğitim aşamasında önemi büyüktür. Eğitimin çocuğun gelişimsel niteliklerine de uygun olması gerekir. Çocuğun eğitimi açısından bu ikinci önemli nokta anasınıfı çocuklarının anadili eğitiminde her ne kadar bilinse de yüzeysel bir dokunuşla geçilmektedir. Ülkemizde en yaygın okulöncesi eğitim kurumu olan anasınıflarında eğitim alan çocukların gelişim özellikleri ile ilgili kaynakların niteliği de buna işaret etmektedir.

Bu yaştaki çocuklar neden-sonuç ilişkilerini anlamış olmalarına karşın sözel olarak ifadeleri oldukça zayıftır. Anasınıflarında çocukların sözel yönleriyle birlikte diğer ifade becerilerinin jest, mimik ve diğer hareketlerin de kullanılması dilin hem anlatım hem de anlama işlevleri bakımından önem taşımaktadır. Çocukların simgelerle düşünüyor olması, dikkatlerini çekecek uygun nitelikte verilen uyarıcılarla ve onların sezgileriyle farklı algılar yaratacaktır. Böylelikle yaratıcılıklarının gelişmesine neden olacak yöntemlerin kullanılması önem taşır.

Kanıtlamalara gerek duymayan ve görsel şemaların kanıtlamaların yerine geçtiği düşünüş özelliği ile anasınıfı çocuğuna verilecek uyarıcılar görsel şemalar oluşturacak somutlukta olmalıdır. Kişisel değerlerini, kendini - dinlenilsin ya da dinlenilmesin- hiçbir kaygı oluşturmadan ifade etme özelliğine sahip anasınıfı çocuğunun kısıtlayıcı hiçbir yönü olmayan bir anadili ortamının sağlanmasıyla düşünme niteliği desteklenir. Buradaki kısıtlayıcı olmayan ortam ile kurallara uyan ve bundan haz duyan anasınıfı çocuğu için kuralsız bir anadili ortamı oluşturulması kastedilmemektedir. Burada belirtilmek istenen, onun bütün bedenini; söz, jest ve mimikleri ile bütün olarak ortaya koyarken, bir taraftan da düşünüşünü olduğu gibi ve bu düşünüşünü geliştirecek, ona uygun algılarla uyarıcıların yer alabileceği, kuralları olan ve bir o kadar da özgür bir anadili ortamıdır. Bu yaş çocuklarının kendi bildiklerini başkalarının da bildiği ve yetişkinlerin

onları, onların birbirlerini anladığı kadar anlayamadığı şeklindeki başka bir düşünüş niteliğinden hareketle (Piaget 2007); yetişkin yönlendirmesinin olduğu fakat birbirleriyle diyaloglar kurabilecekleri bir anadili etkinlik ortamının oluşturulması çocukların doğasına uygun bir iletişim ortamı sağlayacaktır.

Çelişkilere olan ilgisizliklerine (Piaget 2007) ait çeşitli şemaların oluşturulması için Uygun görülen ortamlara ek olarak sorun oluşturan durumlar yer verilmelidir. Bağımsız düşünmek, geleceğini planlamak ve planları doğrultusunda harekete geçmek için rahatlık ve güç veren girişimcilik duygusunun gerçekleştirileceği bir eğitim ortamı toplumsal-duygusal gelişimi de destekler. Toplumsal davranışların kazandırılması da çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan az önce çeşitli özellikleri belirtilmiş zengin nitelikteki anadili eğitim ortamı ile gerçekleştirilir.

Çocuğun kendi kendine oynadığı; düzenlilik, gerçeğin tam yansıması, farklı ve birbirlerini tamamlayan davranımların uyumu ile bir temanın belirlendiği nitelikleri taşıyan oyunlara (Sevinç 2004: 76) benzer bir anadili ortamı da onların doğasına çok yakın olacaktır.

Bunlardan başka, bu yaş çocuklarının başkalarının görüşlerini algılayamadıkları gerçeğiyle kurallara uymadıklarında oluşabilecek durumlar ve bu gibi durumlarda başkalarıyla ilişkilerinin hangi konumlara gelebileceği ile ilgili şemaların oluşturulması da önemlidir.

Çocuk dilinin yalnızca uygun bilgi, sorular ve yanıtlar yönüyle değil, bütün sınıflamaları ile birlikte hem benmerkezci hem de toplumsal nitelikteki özellikleriyle bir bütün olarak yer verildiği bir anadili ortamı, çocuğa daha yakın olmayı sağlayacağı gibi ona verilmek istenilen eğitimsel etkinin de daha köklü olmasını sağlayacaktır.

Buradaki anlatımların bazılarında, çocukların şemalar oluşturmaları için çeşitli ortamlardan söz edildiği ancak bunun yine Piaget'nin öğrenmenin gelişimin önünde yer almadığı ile ilgili olan ifadesi (Aktaran: Çebi 2003b: 8) ile çelişki yarattığı düşünülebilir. Ancak burada yine Piaget'nin öğrenmeyi gelişimden tamamen ayırmadığını ve dış desteklerin gelişimde önemli rolünün varlığını açıkladığını; ayrıca oluşturulan şemaların da çocukta iç destek rolünü oynadığı (Çebi 2003b: 8) düşüncesini hatırlatmak gerekir.

Burada sözü edilen; niteliklerin tümünü içerisinde barındıran, hem çocuğun gelişim alanlarını hem de anadili ediniminde bütünsellik ilkesini göze alan anadili ortamlarının fiziki ve yöntemsel olarak sağlanmasıdır. Bu ortamla; anadili eğitime dört temel dil becerisinin yanında izleme ve devinim becerilerinin de eklenerek çocukların çok yönlü gelişmesini ve bu yaştaki edinimlerin yaşam boyu devam ettiği gerçeğinin ışığıyla becerilerinin kalıcılığının ve geliştirileceğinin sağlanacağı, sonraki eğitim aşamalarında çocuk tarafından bunun kullanılacağı; ayrıca çocuğun yaşamında anadilini seveceği ve onu geliştirecek davranışları sürdüreceği düşünülmüştür.

2. Anasınıfı Çocuğu ve Anasınıfı Programı

Okulöncesi kurumlarında uygulanan anasınıfı programına genel olarak bakıldığında ilk göze çarpan niteliğin anasınıfı yaşı olan 60–72 aylık çocuklarla birlikte 36–60 aylık çocuklara da yönelik olduğudur. Yani okulöncesi eğitim programı, anasınıfları çocukları için ayrı biçimde tasarlanmamıştır. Bu programı, okulöncesi eğitimin yaygın olmaması nedeniyle açılan sınıfların bazılarında farklı yaştaki çocukların bir arada olduğu gerçeği destekleyebilir. Ancak bu programın uygulaması sırasında yaşlara göre farklı uygulama çalışmaları program içerisinde çok genel olarak yer verilen gelişim özellikleri ile okullardaki öğretmenlerin kararlarına bırakılmış durumdadır. Oysaki program geliştirmede öğretmen bir uygulayıcı, zaman zaman da program geliştirmeye destek olması gereken bir öğedir. Bu nedenle bu işlemin program ve gelişim

uzmanlarının birlikte gerçekleştirdiği çalışmaların ışığında ayrıntılı bir biçimde yapılarak somut biçimde ortaya koyulmuş olması beklenmektedir. Çünkü bu araştırmanın yalnızca bir bölümü için gereken ve bir o kadar araştırma için önemli sayılan okulöncesi çocuğunun gelişim özellikleri bulgusu, şu ana kadar yapılmış bilimsel çalışmaların ortaya koyduğu durumun ğretmen yetiştirmede öğretmene verilen bilgilerden oldukça fazla olduğu, uygulamaların dikkatle yapılmasının yine çocuğun gelişimi açısından zorunlu olduğu biçimindedir. Yaşlara uygun gelişimsel hedeflerin saptanmasında anaokulu/ anasınıfı ayırımının da ancak uzmanlar tarafından yapılmasını gerektiren nitelikler taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda çocuğun ay ve yıla göre gelişim özelliklerinin odağa alınarak hazırlanacağı bir okulöncesi programının amaçlar, kazanımlar, içerik, yöntem, materyal, değerlendirme yönleri bakımından da farklılaşacağı kesindir.

Amaç ve kazanımlar gelişim alanlarına göre değerlendirildiğinde (MEB 2006), programda toplumsal-duygusal gelişim başlığı altındaki anasınıfı çocuğunun gelişimi yönünden inceleme yapıldığında; çocuğun sorumluluk duygusu, başarma, girimcilik özelliklerinin geliştirilmesi için amaçların yer aldığı görülmektedir. Zihinsel gelişimleri açısından yer verilen amaç ve kazanımlar incelendiğinde ise; görsel şemalarının ifadesini gerektiren, basit karşılaştırmalarla çocuğun gelişimine etki eden çeşitli eşleştirme, sınıflama gibi işlemlerin yer aldığı amaçlar görülür. Bazı amaçların kazanımlarının bu yaş çocuklarının yani yetmiş iki ayın üzerindeki çocukların gösterebileceği kazanımlar olduğu da dşnlmştr. Neden-sonuç ilişkilerini tam olarak anlayamayan ya da anlatamayan bu yaş çocuklarının bu biçimdeki amacı gerçekleştirmeleri elbette ki oldukça zor hatta olanaksız görülmektedir.

Çocukların benmerkezci düşünüş özellikleri onların başkalarını anlamaya ilişkin amaç ve kazanımları programın belirttiği zaman aralığındaki çocukların kazanmalarının imknsız olduğu belirtilmesi gereken bir özellik

olmakla birlikte anasınıfı çocukları tarafından tam olarak algılanamayacağı, bu nitelikleri kazandırma amaçlı ve toplumsal davranış temelleri açısından alt şemalarının oluşturulabileceği söylenebilir.

Dil alanıyla ilgili olarak yer verilen amaçlar incelendiğinde ise; altı temel dil becerilerini bir ya da birkaçını dolaylı ve ayrık bir biçimde içerdiği görülür. Okuma ve yazma becerilerine öğretilmemiş ancak geliştirilmesi gereken alt yapısıyla Türkçe Dil Etkinlikleri'ne yerleştirilmediği görülür.

Programın çocuğu okul dışındaki eğitimine verdiği önemle gelişimsel olarak bütün aldığını ifade etmek yerinde olur. Bu yönünün de yaş kümelerine uygun olarak geliştirilmesinin yerinde olduğu düşünülmektedir.

Program içerik olarak incelendiğinde, konuların amaç değil de araç olarak kullanılmasının vurgulandığı göze çarpar. Net bir biçimde içeriğin olmayışı çocukların gelişimlerine uygunluğunu incelemeyi gereksiz bırakmaktadır. Ancak burada şunu da belirtmek gerekir ki program, konu odaklı değil gelişim odaklı olduğunu vurgular. Bu yönü çocukların gelişimi göz önüne almayı işaret etmesi bakımından elbette altı çizilmesi gereken bir niteliktir. Ancak bu, içeriğin programda yer almamasını gerektirdiğini açıklamaz nitelikte görülmekte, her yıldaki çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak içeriklendirilmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim etkinlikleri yönünden program, çocuğun gelişim nitelikleri ile kıyaslandığında, çocukların bireysel ve birlikte, yetişkin rehberliğinde ve denetiminde çeşitli etkinliklere yer verildiği görülür. Bu yönü ile bu programın çocuğun düşünüş, toplumsal, bireysel özelliklerine fırsat tanıdığını ifade etmek gerekir. Ancak bu etkinliklerde çocukların varlıklara odaklandığını, neden- sonuç ilişkilerini kuramadığı ve çelişkilere karşı ilgisiz olduklarının düşünülmektedir uygun biçimde planlamaların gelişim özellikleri bakımından önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Eğitim etkinlikleri arasında dramanın varlığı da dikkat çekicidir. Program içerisindeki yer alışıyla okulöncesi kurumlarda yer verilmesi gereken drama çalışmalarının net olarak ifade edilmediği, içeriğinde belirtilenlerin her birinin bir dramatik etkinlik olduğu, yaratıcı dramayı işaret etmediği, etse bile bunun bir yöntem olarak gerçekleştirildiğinin vurgulanmadığı anlamlarının çıktığı ifade edilmesi gerekli noktalardır. Yine benzer durumun Türkçe Dil Etkinlikleri için de geçerli olduğu, burada da yöntem, teknikler ile anadili alt eğitim etkinliklerinin bir arada yer aldığı görülmektedir (MEB 2006).

Eğitim etkinliklerinin btnleştirilebileceğinin programda yer alışı, gelişim özelliklerinin de bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir. Bu da anasınıfı çocuğunun gelişimlerinin btnn olumlu yönde etkilediği dşnlmektedir.

3. Anasınıfı çocuğu ve Türkçe Dil Etkinlikleri

Anasınıfı çocuklarına uygulanan MEB programı Türkçe Dil Etkinlikleri içerisinde farklı etkinlik türleri vardır ve bu etkinlik türleri anadili etkinlikleri içerisinde farklı yöntemlerle uygulanır. Çocuğa anasınıfında anadilinin doğru ve güzel konuşmasının sağlanarak, yeni kelimelerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu edinim sırasında da çocuğun zevk duymasının sağlanması da onun bu etkinliklerle kazandırılan becerileri geleceğe taşmasını kolaylaştıracaktır. Bu ancak, çocuğun gelişim özellikleri ile anadili eğitimini buluşturup, akıştıran özellikleri taşıyan Türkçe Dil Etkinlikleri ile sağlanabilir.

Anadili eğitiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma, devinim ve izlenim şeklindeki altı temel dil becerisinin anlama ve anlatım kümelerinde yer almalarının yanında kendi kümeleri ve diğer kümedeki becerilerle ilişkilerinin sağlanmasıyla bir tümleşikliğin gerçekleştirilebileceği bilinmektedir.

Çocukların sözel yönleriyle birlikte diğer ifade becerilerinin jest, mimik ve diğer hareketlerini de kullanması dilin hem anlatım hem de anlama işlevleri bakımından önem taşımaktadır. Çocukların sözel ifadeleri, jest ve mimikleriyle var olan destek dilinin varlığı ile çocuğun hareket ihtiyacı göz önüne alınarak gerçekleştirilecek birliktelik önemli bir görevi yerine getirebilir niteliktedir. Bu özellik, dilin anlatma işlevinde, çocuğun konuşma ve devinim becerilerini kullanmasını gerektirir. Böylelikle devinim, konuşma, izleme ve dinleme becerileri birbirleri ile ilişkilendirilmiş olacaktır. Ayrıca çocuğun en doğal öğrenme ortamı olan oyunun işin içerisine sokulmasıyla çocuğa en yakın etkinlik tablosunun ana unsurları yerlerini almış olacaktır. Burada ayrıca okuma ve yazma becerileri ile ilgili çalışmalar tomurcuklanan okuryazarlık bakış açısıyla ilgili tanımının hatırlanması yerinde bir vurgulama olacaktır. Bu düşünce kısaca, Türkçe Dil Etkinliklerinde okuma ve yazma becerilerinin gelecekteki öğrenmeleri kolaylaştıracak ipuçlarını vermesi gerektiğidir.

Neyin, nasıl konu edinileceği ile ilgili soruya uygun yanıt ise, çocuğun dikkatini çekecek nitelikteki bir konunun simgeler ve rollere bürünmelerine elverişli biçimde, sezgisel düşünerek kendi bulacakları bir kurgunun; onların hem düşünme yapılarına, hem de toplumsal gelişim özelliklerine katkı sağlayacak nitelikte olacağı, birbirleriyle konuşmalarının benmerkezci ve toplumsal dillerini işlerlikle kullanacakları olur.

Türkçe Dil Etkinliği'nin gerçekleştirilmesinde böyle bir düzenin yer alması, yetişkin rehberliğinin sağlanması ve çocukların arkadaşlarıyla birlikte yer alması çocuğun toplumsal davranışları kazanması ve gelişiminin desteklenmesi açısından önemli etkenlerdir.

4. Anasınıfı Çocuğu ve Dramatizasyon

Anasınıfı çocuklarıyla öğrenme oyun yoluyla gerçekleştirilir. İçerisinde az ya da çok oyun yer alan ve dramatik etkinlik olarak tanımlanan her tür etkinlikle çocukların hem bir şeyler öğrendiklerini, hem de zevk aldıklarını

görmek mümkündür. Ancak bu etkinliklerde çocukların rol oynamalarına fırsat verilip verilmemesi; onların zihinsel, toplumsal ve dil gelişimlerine farklı niteliklerde etki eder.

Bu dramatik etkinliklerden birisi dramatizasyondur. Dramatizasyonun yaratıcı drama yöntemi ile karıştırılması onda oynayan bir kümenin oluşturulmasıyla ilgilidir. Bu nedenle gerçekte dramatizasyonun bireyin kendi kendine edindiği yaşantılarla değerlendirilebilecek özelliğe sahip olmasa da dramatizasyon “içsel bakış” denilebilecek bir bakışla değerlendirilmesi yapılacaktır. Ancak bu değerlendirme yaratıcı drama ile ortakmış gibi algılanan kendi kendine edinilen yaşantılar özelliğinin yerinde olmadığını göstermek içindir.

Dramatizasyon; çocukların öğrenmelerini, zihinsel ve dil gelişimlerinin desteklenmesini, pek çok toplumsal beceri, davranış kazanmasını sağlamaktadır. Dramatizasyona içsel bakışla bakıldığında kazanımların oynayan ve izleyen kümelerde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık oynayan kümenin eğitimsel üstünlüğü olarak nitelendirilebilir. Ancak bir sınıf içerisinde oynayan ve izleyenler arasında kullanılan yöntemin farklı etki yaratması sınıf içerisinde eğitimsel açıdan bir eşitsizliğe yol açmaktadır. Bu durum kimi zaman bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğretmenler tarafından dengelenmeye çalışılsa bile izleyen ve oynayan kümelerin eğitim süresi boyunca hiç yer değiştirilmediği düşünülürse, iki kümenin öğrenme ve gelişimsel düzeyleri arasındaki farkın ne denli açılacağı netleşen bir durum olmakta ve bu durum da bu eğitimsel adaletsizlik olarak tanımlanabilecek bir durumu açıklar gibidir.

Bir metne bağlı kalınarak gerçekleştirilen dramatizasyonda ezberle blok biçimindeki bilişsel yığınların beyinde oluşması sağlanır ki bu da çocuğun dilinin sadece “tekrar” olarak sınıflanan benmerkezci yönünü harekete geçirir. Belki uygulamada bir anlamda toplumsal sayılabilir ama çocuk ezberine odaklandığı için bunu gerçekleştirmesi güç görülmektedir.

Rolünün tamamını aklında tutamaması ve bir şeyler ekleyip çıkarmasıyla öğretmenin bu duruma yaklaşımı burada önemlidir. Bundan başka metne bağlı kalınmayan dramatizasyon etkinliklerinde çocuğun doğaçlamalarla rolünü gerçekleştirdiği görülmektedir. Burada çocuğun kendi oyununu kendinin belirlemesi söz konusudur ve bu durum toplumsal gelişimine destek sağlar.

Dramatizasyonda oynayan küme zihinsel, dilsel ve toplumsal ilerlemeler kaydeder. Özerk kararlar alması ve bunları uygulaması onda gelişim döneminin ödevini yerine getirecek yaşantılar biriktirmesi sağlanır. Ayrıca bu çalışmalarla kendine güven, özsaygı ve saygı gibi farklı toplumsal ve duyuşsal özellikleri kazanmalarına destek olunur. Zihinsel gelişim bakımından da çocuğun çeşitli şemalar, kavramlar oluşturmalarını doğrudan desteklediği görülür. Konu edinen günlük yaşamdaki sorunlarını yaşayarak çözmeleri sağlanır. İçinde bulunduğu oynayan kümenin bireyleriyle iletişime geçen çocuk dil becerilerini neredeyse tümünü kullanmış sayılır.

İzleyici olarak çocukların izlediklerinden ve izleme, dinleme becerilerini kullanarak etkin olmalarıyla bir şeyler öğrenmeleri beklenmektedir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan çocuk, gelişimin elverdiği ölçüde dikkatini yöneltebilecek, bu dikkatin etkisi kadar da bir şeyleri izleme ve dinleme fırsatı yakalayacaktır. Buradaki çocuklar, hareket etme ihtiyacını giderememiş, sadece ilgisini çeken düzeyde izleme ve dinlemesini gerçekleştirmiş, anlatım işlevini hiç kullanmamıştır. Çocuk, toplumsal duygusal yönden ise farklı duygular yaşamış ve bu dönemin toplumsal gelişim ödevini yerine getirecek durumlarla gelişimsel bir ilişki kuramamış olur. Arkadaşları ile ilişki içerisine girme gereksinimi duyan bu yaş çocuğu onlarla ilişki içerisine de giremeyerek, bu gereksinimini de yerine getirememiştir. Oyuna sadece izleyici biçiminde katılım göstermiş olduğundan dolayı da oyunla kazanılan gelişimsel niteliklerden uzak

kalmıştır. Görsel şemalar oluşturmuştur, ancak bu şemalarla ileri düzeyde bilişsel etkinlikleri gerçekleştirememiştir.

Aynı zamanda çocuklar oyunda kullanılan herhangi bir materyale ya da arkadaşının giysisi gibi dikkat çekici nesneye takılı kalarak izlediğini anlamadan da uzaklaşmış olabilir. Bundan başka çocuğun seyirci olarak anladığı bir durumu da sözle anlatmasında kayıplar oluşabilecek ve çocuk bunlara inanç bile gösterebilecektir.

Dramatizasyona bütünsel(dışsal) bir bakışla yaklaşıldığında onun gösteri yöntemi olduğunu hemen hatırlamak gerekir. Asıl verilmek istenen iletiyle seyreden konumundaki çocuklar etkin olmayan bir şekilde çok az duyu organıyla karşı karşıya bırakılmıştır. Bu yöntemle öğrenmenin etkinliğine katılan çocukların öğrenmelerinin başkaları tarafından edinilen yaşantılar kümesine girdiği görülür.

University of Texas'ta Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarını da burada hatırlamakta yarar vardır. Bu araştırmaya göre, zaman sabit tutulmak üzere insanlar;

- Okuduklarının %10'unu,
- İşittiklerinin %20'sini,
- Gördüklerinin %30'unu,
- Hem görüp hem işittiklerinin %50'sini,
- Söylediklerinin %70'ini,
- Yapıp söyledikleri bir şeyin ise %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti 1979: 40).

Bu durumda çocukların öğrenmelerinde çok büyük kayıplar olduğunu belirtmek oldukça yerinde olur.

5. Anasınıfı Çocuğu ve Yaratıcı Drama

Eğitim etkinliklerinde bu yaşı çocuklarının etkin olmalarını sağlayan, toplumsal- duygusal yönden yerine getirilmesi gereken gelişim ödevlerini destekleyen, ayrıca zihinsel gelişim özelliklerine uygun olan dramatizasyondan daha etkin kılan yöntem gereksinimleri vardır. Bu yöntem; onların hem zihinsel hem de toplumsal- duygusal yönden bütün olarak katılmalarını sağlayan, mümkün olduğunca fazla duyu organının kullanıldığı, sınıftaki bütün çocukların aynı anda etkin bir biçimde katılabildiği, kendilerine ancak kendi öğrenmeleriyle kazanımların sağlanabildiği, içinde oyun olan bir nitelik taşımasını gerekli kılar. Başka bir ifadeyle; Edgar Dale'nin yaşantı konisinde ifade edilen başkalarının yardımı ile edinilen yaşantılar bu yaşı çocuklarının gelişimsel niteliklerine daha az yarar sağlamaktadır. Çünkü gelişimsel olarak çocuk öğrenmesinde daha somut şeylere ihtiyaç duyar ve somutlaştırmayı oyunları ile gerçekleştirir. Burada tüm duyu organlarının işleve girdiği kendi kendine edinilen yaşantıların çocuk için daha uygun olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Bir yöntem çocuğa ne kadar yakın olursa onda kalıcı izli yaşantıların oluşması o kadar kolay olur. Anasınıfı çocuğunun çekirdeksel yapısına oldukça yakından etki edebilen bir yöntem de onun öğrenmelerinde daha etkili olacaktır. Bütün olarak bir sınıfta varlık gösteren çocukların tamamının aynı nitelikte eğitim ortamından yararlanması gerektiği, çok sayıda duyu organının kullanılarak öğrenilenin yalınlaştırılıp somutlaştırıldığı düşünöldüğünde, onlar için dramatizasyondan daha etkili bir yöntemin yaratıcı drama yöntemi olduğu kolaylıkla anlaşılır.

Burada bütün çocukların etkin biçimde öğrenme etkinliği içersine sokması özelliğinin yaratıcı drama yönteminin anasınıfı çocuğu için dramatizasyon yönteminden daha uygun bir yöntem olduğunu açıklamakla kalınmaz. Çünkü yaratıcı drama yöntemi ciddi bir planlamayı gerektirmektedir. Bu planlamada ısınma, kurallı oyun, doğaçlama ve rol oynama, tartışma-

değerlendirme aşamaları öğrenmenin kavramsal olarak gerçekleştirilmesi çok etkin bir rol oynar. Bu aşamaların planlanmasının çocuğun gelişim özellikleri ve öğrenilmesi istenilen duruma göre belli bir işbirliği içinde olması gerekir. Çocuğun kendini rahatlıkla ortaya koymasına ve sorun durumuna uygun olmayan gelişmiş güzel bir planlama; çocukların gelişimlerine katkısında etkili bir farkın oluşmamasına, hatta bazı durumlarda çocuk için oldukça sıkıcı ve yararsız bir etkinliğe dönüşmesine neden olabilir. Yaratıcı dramının etkili bir biçimde kullanıldığı bir etkinlikte elde edilecek gelişimsel sonuçlar dramatizasyona tercih edilebilecek kadar niteliklidir.

Bu yaşta çocukların her ne kadar başkalarını anlayabilecek nitelikte toplumsal- duygusal gelişimleri gerçekleşmemiş olsa da yaratıcı drama çalışmalarında çocuk kendisi ve başkalarına ilişkin yaşanan duygulara duyarlılık geliştirmeye başlar, iletişimde çok önemli bir yeri olan empatinin geliştirilmesi için uygun temellerin atılması sağlanır. Aynı olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşılmasının temellerinin atılmasının yanında çocuk farklı bakış açılarına da saygı göstermeye başlar.

BÖLÜM III YÖNTEM

A. Araştırma Tasarımı

Bu araştırmada, anasınıfı çocuklarının oluşturduğu sınıflar arasında Türkçe Dil Etkinliklerinde geleneksel yöntemlerden dramatizasyonun kullanılması ile yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının karşılaştırılarak, yaratıcı drama yönteminin etkililiği incelenmiştir. Bu inceleme gerçekleştirilirken deneysel bir çalışma yapılmış olup, deney tasarımı olarak “Kontrol Kümeli Ön test- Son-test Tasarımı” kullanılmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol kümelerinin eş bir biçimde oluşturulması sağlanmıştır. Bunu gerçekleştirmek Eşleştirme Testi (EK II) hazırlanmıştır. Daha sonra bu test okuldaki tüm çocuklara uygulanmıştır. Deney ve kontrol kümeleri oluşturulurken Eşleştirme Testi sonuçları, Çocuk Tanıma Formu bilgileri ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır.

Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde kullanılması uygun bulunan ve deney ya da kontrol kümelerinde daha önce kullanılmamış olan öyküler incelenerek yirmi beş adet öykü belirlenmiştir. Ön-test ve son-test olarak kullanılması düşünülen bu öykülere ait resimler çizdirilmiştir. Resimlerin çizimlerinin tamamlanmasından sonra öyküler resim kartları haline getirilmiş, deney ve kontrol kümeleri dışında oluşturulan başka bir anasınıfı çocuk kümesiyle resimlerin kapsam geçerliliği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda on adet öykünün kapsam geçerliliğine sahip olmadığı, diğer öykülerin bazılarında da gerekli düzenlemelerle kapsam geçerliliğinin yerine getirileceği belirlenmiştir. Gerekli düzenlemeler sonucunda anasınıfı çocuklarının görüp izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerilerini ölçmede ön-test ve son-test olarak kullanılmak üzere öykü kartları hazır hale getirilmiştir.

Araştırma öncesinde belirlenen deney ve kontrol kümelerini oluşturan deneklere resimli öykü kartları ile testler uygulanmıştır. Daha sonra araştırma kümelerine 2006 yılında uygulamaya konulan “Okulöncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar İçin)” doğrultusunda eğitim verilmiştir. Bu sırada deney kümesinin eğitim etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanmasında yaratıcı drama yöntemi olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından deney kümesine drama yöntemiyle hazırlanmış etkinlikler uygulanmış, kontrol kümesine ise aynı amaca götüren etkinlikler, yine araştırmacı tarafından geleneksel yöntemle uygulanmıştır. Uygulamaların bitiminde her iki kümeye de ön-testle eş olan son-test tekrar uygulanmıştır. Denk Kontrol Kümeli Ön-test ve Son-test Deney Tasarımı ile ilgili Çizelge 1 aşağıda yer almıştır.

Çizelge 1: Denk Kontrol Kümeli Ön-Test ve Son-Test Deney Tasarımı

Kümeler	Ölçme	Denel İşlem	Ölçme
Deney	Ön-Test	Yaratıcı Drama Yöntemi Uygulamaları	Son-Test
Kontrol	Ön-Test	Dramatizasyon Yöntemi Uygulamaları	Son-Test

B. Denekler

Bu araştırma iki küme üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri, 2006–2007 öğretim yılında Samsun ili merkez ilçesi Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu’nda bulunan anasınıfı çocuklarıdır. Bu okulda bulunan anasınıflarından araştırmacının öğretmeni olduğu sınıfın çocukları deney kümesi olarak seçilmiştir. Aynı okulda sabahçı çocuklardan karma bir biçimde ise kontrol kümesi oluşturulmuş olup, her iki kümede de “Türkçe Dil Etkinlikleri” araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol kümeleri 20’şer anasınıfı çocuğundan oluşmaktadır.

Kümelerin birbirleriyle eş olması için sosyo-ekonomik düzey, beceri açısından her iki küme aynı okulda bulunan ve aynı yıllık planın uygulandığı çocuklardan oluşturulmak istenmiştir. Bunun için çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından çocukları tanıma amaçlı bir form hazırlanmıştır (EK I). Çocukların bilgilerinin yer aldığı bu form velilerce doldurulmuştur. Araştırmada kontrol kümesini belirlemek için çocukların dikkat, yorumlama, karşılaştırma gibi zihinsel becerilerinin seviyelerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Eşleştirme Testi” okuldaki bir grup çocuğa uygulanarak anlaşılabilirliği ilgili bilgi toplanmıştır. Çıkan sonuçlar doğrultusunda teste son şekli verilmiştir. Son şekliyle daha sonra tüm çocuklara okuma- yazma bilmedikleri için tek tek uygulanmıştır. Bu test sonuçlarında çocukların verdikleri doğru yanıtların sayısının yanında, soruların zorluk derecelerine göre verdikleri doğru ve yanlış yanıtlar dikkate alınarak yapılmıştır. Eşleştirme Testi sonuçları ve Çocuk Tanıma Bilgi Formları doğrultusunda oluşturulan eşleştirmelerde öğretmen görüşleri de alınarak, çocuklar eşleştirilmiştir. Böylelikle deney kümesinde yer alan her çocuğa karşılık kontrol kümesinde de bir çocuk yer almıştır. Deneysel sürecin başlangıç ve bitiş tarihleri arasında okuldan ayrılan çocuklar olmuştur. Bu çocuklar ve eşlerinin resimli öykü kartları ile ilgili test sonuçları işleme alınmamıştır. Bunun dışında yarı ve yarıdan çok uygulamaya katılmayan çocukların da okuldan ayrılan çocuklar gibi kendileri ve eşlerinin test sonuçları işleme alınmamıştır. Yarıdan az uygulamaya katılamaması söz konusu olan çocukların puanları ortalamalarını bozmayacak biçimde tamamlanmıştır. Deney ve kontrol kümelerinde belirtilen çocuk sayısı, burada belirtildiği gibi işleme alınan test sonuçları ve eşleri olan çocukların sayısıdır.

Araştırmada deney kümesi aynı sınıftaki çocuklardan oluşmuştur. Ancak, kontrol kümesi eşleştirme yapılırken farklı sınıftaki çocuklardan oluşturulabilmiştir.

C. Denenceler

Ön-test ve son-test olarak belirlenen test ile kontrol ve deney kümelerinin netleştirilmesinden sonra araştırmaya ait denenceler aşağıdaki biçimde belirlenmiştir:

1. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.
4. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.
5. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.
6. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.
7. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları arasında, deney kümesi doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.
8. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları arasında, deney kümesi doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.

D. Veri Toplama

Bu araştırmada çocukların görüp izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerileri bakımından belirlenen denenceleri test etmek için saptanan öykülere ait resimli kartlar kullanılmıştır. Resimlenen öykülerin kapsam geçerliliği ile ilgili deney ve kontrol kümelerinden farklı olarak belirlenen anasınıfı çocuklarıyla çalışma yapılmıştır. Bu alışma bitiminde belirlenen düzeltmelerin gerçekleştirilmesinden sonra resimli öykü kartlarına son biçimleri verilmiştir. Çocukların okuma yazma bilmemeleri nedeniyle çocuklara test tek tek uygulanmıştır. Bu süreçte resimli öykü kartları önce öyküye uygun olarak tek tek gösterilerek anlatması istenmiştir. Çocukların gördüğünü anlatırken her kart için ne dediği hakkında notlar alınmıştır. Puanlamalar her öykü kartları için toplam 100 puan üzerinden yapılmış, öykünün düğüm bölümü puanlamasına ağırlık verilmiştir.

Daha sonra öykü kartları çocuğa karıştırılarak verilmiş ve anladığına uygun biçimde sıralaması istenmiştir. Çocuğun öyküyü sıralaması ile ilgili olarak da her öykü kartının köşesine alfabetik numaralandırmaya uygun olarak notlar alınmıştır. Yine 100 üzerinden puanlama aynı biçimde gerçekleştirilmiştir.

Bu resimli kartlar ile ilgili veri toplama çalışması deney ve kontrol kümelerine n-test ve son- test olarak uygulanmıştır.

E. Deneysel İşlemler

Resimlendirilmiş öykülerle ilgili Türkçe Dil Etkinliklerinde uygulanmak üzere, deney kümesi için yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış etkinlik planları, kontrol kümesi için ise geleneksel yöntemlerle hazırlanmış etkinlik planları hazırlanmıştır. Kontrol kümesinde öykünün anlatılmasından sonra

dramatizasyon yöntemi kullanılmıştır. On beş farklı öykü, bu planlamalara uygun olarak ele alınmıştır.

Araştırma boyunca, araştırmacı tarafından yürütülen işlemler aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

1. Resimli öykü kartları kullanılarak deney ve kontrol kümelerindeki çocukların sırasıyla gösterilen bu resimlerden anladıklarını anlatmaları, daha sonra da anladıklarına göre öykü kartlarını sıralamaları istenmiştir. Ön-test olarak gerçekleştirilen bu uygulamada çocukların verdikleri yanıtlarla, öykü kartlarını sıralamaları not edilmiştir.
2. Deney kümesinde araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan Türkçe Dil Etkinlikleri etkinlik planları (EK IV) uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında gerekli materyaller hazır bulundurulmuş ve kullanılmıştır. Yaratıcı drama uygulamalarında ısınma, kurallı oyun, doğaçlama ve rol oynama, tartışma- değerlendirme aşamalarının tümüne yer verilmiştir.

Kontrol kümesinde uygulanan Türkçe Dil Etkinlikleri ise yine araştırmacı tarafından belirlenen öykülerin geleneksel yöntem çerçevesinde planların (Ek V) uygulamalarıdır. Burada da bazı materyaller zaman zaman kullanılmıştır. Uygulamalar Türkçe Dil Etkinlikleri'nde öykü öncesi, öykü anlatma ve öykü sonrası olarak gerçekleştirilmiş, öykü sonrasında dramatizasyon yöntemi ile çocukların dinledikleri öyküleri canlandırmaları sağlanmıştır.

3. Deney ve kontrol kümelerinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ön-test olarak kullanılan resimli öykü kartları tekrar kullanılarak son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlarla, öykü kartlarını sıralamaları not edilmiştir.

Deney kümesinin tek sınıftaki çocuklardan, kontrol kümesinin üç farklı sınıftaki çocuklardan oluşturulması, dramatizasyon yönteminin üç farklı sınıfta da uygulanmasını gerektirmiştir. Bu sınıflarda dramatizasyon yöntemi kullanılırken, kontrol kümesinin çocuklarının dışındaki çocukların rol oynayan konumunda olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Bunun nedeni dramatizasyon yönteminde öğrenmelerin “başkalarının yardımıyla edinilen yaşantılar” niteliğinin korunmaya çalışılması ile ilgilidir. Ancak bu her Türkçe Dil Etkinliği’nde gerçekleştirilememiş, bazı öykülerde kontrol kümesi çocuklarına da roller verilmiştir. Uygulamada bazı öykülerdeki kahraman sayılarının uygulamada kontrol kümesindeki çocukların dışında yer alan çocukların sayısından çok olması ya da devamsızlık durumunda yapılmıştır.

F. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın denencelerini test etmek için görüp izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerilerinin her kümenin kendi içerisindeki gelişimlerini belirlemekte Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, görüp izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerilerinin kümeler arasındaki ön-test ve son-testlerde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için de Mann-Whitney U testi verilerin çözümlemesinde kullanılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programı (The Statistical Package for The Social Sciences) kullanılarak, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi ön-test ve son-test puanlarında uygulanmıştır. Uygulanan istatistiksel işlemler sonunda ortaya çıkan bulgular 0.05 anlamlılık düzeyinde ele alınmıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın temel sorunu şudur: “Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği nedir?”

Bu sorunun test edilmesi için deney ve kontrol kümelerinin, görüp izlediğini anlama, anladığını sözle anlatma becerilerinin, ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için parametrik olmayan bir test tekniği olan Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

A. Bulgular

Denel işlemlerden önce deney ve kontrol kümelerinin eşitlenmesi gerekmektedir. Bu eşitlemede çocuklar için velilerinin doldurduğu formlar ve araştırmacı tarafından hazırlanmış Eşleştirme Testine çocukların verdiği yanıtlar kullanılmıştır. Çocukların yalnızca doğru verdikleri yanıtlar değil, ortak yanlış yanıtları ve öğretmen görüşleri de göz önüne alınarak iki kümedeki çocuklar eşleştirilmiştir.

Resimli öykü kartlarından elde edilen puanlarda deney ve kontrol kümelerinin 20’şer kişi olması nedeniyle, parametrik olmayan teknik uygun bulunmuştur. Bu amaçla, Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U Testi, t-Testinin parametrik olmayan analizlerde kullanılan alternatifidir ve t-Testi gibi iki bağımsız örneklem ölçümlerinin dağılımlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yarar. t-Testi yerine Mann-Whitney U Testi kullanılmasının nedeni, deney kümesindeki çocukların sayısının 20 olmasıdır. Örneklem sayısının az olduğu durumlarda, parametrik testlerin ön şartlarından normallik ve homojenlik riske girmektedir ve bu nedenle böyle durumlarda ön şartların önemli olmadığı parametrik olmayan testler kullanılır.

1. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları İle Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları Arasında Anlamlı Bir Fark Yoktur.” Denencesine İlişkin Bulgular

Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından deney ve kontrol kümesinin ön-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu denenceye ilişkin bulgulara aşağıdaki çizelgede yer verilmiştir.

Çizelge 2: Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesi ve Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi)

Testler	Küme	N	Sıralamalar Ort.	Sıralamalar Top.	Mann-Whitney U	Z	P
Görüp İzlediğini Anlama ÖN-TEST	Deney	20	19,63	392,50	182,500	-0,474	0,636
	Kontrol	20	21,38	427,50			
	Toplam	40					

Çizelge 2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol kümelerini oluşturan çocukların uygulanan test sonucundaki puanları arasında anlamlı bir fark yoktur($p > .05$). Deney ve kontrol kümelerinde 20’şer çocuk bulunmaktadır. Deney kümesinin sıra ortalamaları 19,63’ tür. Kontrol kümesinde bulunan çocukların sıra ortalamaları da 21,38’dir. Kontrol kümesindeki çocukların sıra ortalamaları deney kümesindeki çocuklardan yüksektir. Ancak bu durum iki küme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır($p=0,636$ ’dır ve $p>0,05$ ’dir). İstatistiksel olarak bu kümeler homojendir. Bu durumda deney ve kontrol kümelerindeki çocukların öykü kartlarında görüp izlediğini anlama becerileri bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın 1. denencesi doğrulanmıştır. Deney ve kontrol kümelerindeki çocukların öykü kartlarından gördüklerini anlama düzeylerinin istatistiksel olarak aynı olduğu ifade edilir.

2. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları Arasında Anlamli Bir Fark Yoktur.” Denencesine İlişkin Bulgular

Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından da deney ve kontrol kümesine ön-test uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol kümelerine ait ön-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu denenceye ilişkin bulgulara Çizelge 3’de yer verilmiştir.

Çizelge 3: Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesi ve Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi)

Testler	Küme	N	Sıralamalar Ort.	Sıralamalar Top.	Mann-Whitney U	Z	P
Anladığını	Kontrol	20	18,58	371,50			
Sözle Anlatma	Deney	20	22,43	448,50	161,500	-1,042	0,298
ÖN-TEST	Toplam	40					

Çizelge 3’de görüldüğü gibi deney ve kontrol kümelerini oluşturan çocukların uygulanan test sonucundaki puanları arasında anlamlı bir fark

yoktur ($p > .05$). Deney ve kontrol kümelerinde 20'şer çocuk bulunmaktadır. Deney kümesinin sıra ortalamaları 22,43'tür. Kontrol kümesindeki çocukların sıra ortalamaları ise 18,58'dir. Deney kümesindeki çocukların sıra ortalamaları kontrol kümesindeki çocuklardan yüksektir. Ancak bu durum iki küme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır ($p=0,298$ 'dir ve $p>0,05$ 'dir). Bu kümeler istatistiksel homojendir. Bu durumda deney ve kontrol kümelerindeki çocukların öykü kartlarından anladığını sözle anlatma becerileri bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın 2. denencesi doğrulanmıştır. Bu durumda deney ve kontrol kümelerinde yer alan çocukların bu öykü kartlarından anladıklarını sözle anlatma düzeylerinin istatistiksel olarak aynı olduğu ifade edilir.

3. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular

Uygulamalar sonunda kontrol kümesine ön-test ile eş olan son-test tekrar uygulanmıştır. Görüp izlediğini anlama bakımından yöntemin etkililiğinin ve deneysel çalışmanın 3. denencesinin sınanması için, kontrol kümesine parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel işlemin sonuçları, Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4: Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)

Testler	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Görüp İzlediğini Anlama ÖNTEST/SON TEST	Negatif Değerler	5 (d)	8,90 11,03	44,50 165,50	- 2,259	0,024
	Pozitif Değerler	15(e)				
	Eşit	0 (f)				
	Toplam	20				

Çizelge 4'te yer aldığı gibi kontrol kümesine uygulanan ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Kontrol kümesinde 20 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların fark puanları sıra ortalaması 8,90'dan 11,03'e çıkmıştır ve bu durum istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,024 < 0,05$).

Bu nedenle kontrol kümesinde görüp izlediğini anlama bakımından ön-test ve son-testler arasında anlamlı bir fark vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Böylelikle araştırmanın 3. denencesi doğrulanmış olmaktadır. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.

4. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular

Yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin ve 4. denencenin sınanması için, deney kümesine uygulanan ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bunun için de parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

uygulanmıştır. Bu istatistiksel işlemin sonuçları, Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5: Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)

Testler	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Görüp İzlediğini Anlama ÖN-TEST/SON-TEST	Negatif Değerler	0 (j)	0,00 10,50	0,00 210,00	- 3,921	0,000
	Pozitif Değerler	20(k)				
	Eşit	0 (l)				
	Toplam	20				

Çizelge 5'te yer aldığı gibi deney kümesine uygulanan ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır($p < .05$). Kontrol kümesinde 20 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların fark puanları sıra ortalaması 0,00 dan 10,50 ye çıkmıştır ve bu durum istatistiksel olarak anlamlıdır($p=0,00 < 0,05$).

Bu durum deney kümesinde görüp izlediğini anlama bakımından ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Böylelikle araştırmanın 4. denencesi doğrulanmış olmaktadır. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.

5. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol

Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular

Kontrol kümesine geleneksel yöntemle planlanan Türkçe Dil Etkinlikleri uygulamalarından sonra ön-teste eş olan son-test uygulanmıştır. Çocukların öykü kartlarından anladığını sözle anlatma becerileri ile ilgili olarak kullanılan yöntemin ve 5. denencenin sınanması için kontrol kümesinin ön-test ve son-test sonuçlarına parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel işlemin sonuçlarına, Çizelge 6’da yer verilmiştir.

Çizelge 6: Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)

Testler	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Anladığını Sözle Anlatma ÖN- TEST/SÖN- TEST	Negatif Değerler	0 (a)	0,00 10,50	0,00 210,00	- 3,920	0,000
	Pozitif Değerler	20(b)				
	Eşit	0 (c)				
	Toplam	20				

Çizelge 6’da görüldüğü gibi kontrol kümesine uygulanan ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır($p < .05$). Kontrol kümesinde 20 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların fark puanları sıra ortalaması 0,00 dan 10,50 ye çıkmıştır ve bu istatistiksel olarak anlamlıdır($p=0,00 < 0,05$).

Bu durum kontrol kümesinde anladığını sözle anlatma bakımından ön-test ve son-testler arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif

sıralar, yani son-test puanı doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Böylelikle araştırmanın 5. denencesi doğrulanmış olmaktadır. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.

6. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test Sonuçları ile Son-Test Sonuçları Arasında, Son-Test Sonuçları Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular

Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından deney kümesinin ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin etkililiği ve 6. denencenin sınanması için test sonuçlarına parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel işlemin sonuçları, Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7: Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)

Testler	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Anladığını Sözle Anlatma ÖN-TEST/SON-TEST	Negatif Değerler	0 (a)	0,00 10,50	0,00 210,00	- 3,921	0,000
	Pozitif Değerler	20(b)				
	Eşit	0 (c)				
	Toplam	20				

Çizelge 7’de yer aldığı gibi deney kümesine uygulanan ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır($p < .05$). Deney kümesinde 20

çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların fark puanları sıra ortalaması 0,00 dan 10,50 ye çıkmıştır ve bu istatistiksel olarak anlamlıdır($p=0,00 < 0,05$).

Bu durum deney kümesinde anladığını sözle anlatma bakımından ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Böylelikle araştırmanın 6. denencesi doğrulanmış olmaktadır. Öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından, deney kümesini oluşturan çocukların ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında, son-test sonuçları doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.

7. “Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları ile Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları Arasında, Deney Kümesi Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular:

Deneysel araştırmanın son kısmında deney ve kontrol kümelerinde gerçekleştirilen uygulamaların karşılaştırılması söz konusudur. Burada Türkçe Dil Etkinliklerinde çocukların görüp izlediğini anlama bakımından yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin ve 7. denencenin sınanması için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlara Çizelge 8’de yer verilmiştir.

Çizelge 8: Öykü Kartlarından Görüp İzlediğini Anlama Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları ile Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi)

Testler	Küme	N	Sıralamalar Ort.	Sıralamalar Top.	Mann-Whitney U	Z	P
Görüp İzlediği ni Anlama	Deney	20					
	Kontrol	20	30,25	605,00	5,000	-	0,000
	Toplam	40	10,75	215,00		5,373	
SON- TEST							

Çizelge 8 de görüldüğü gibi öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından deney ve kontrol kümelerine uygulanan son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p < ,05$). Her iki kümede de 20’şer çocuk bulunmaktadır. Deney kümesinin sıra ortalaması 30, 25; kontrol kümesininki ise 10,75’tir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yaratıcı drama ile Türkçe Dil Etkinlikleri gerçekleştirilen kümenin görüp izlediğini anlama becerisinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın 7. denencesi doğrulanmıştır. Öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları arasında, deney kümesi doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.

8. “Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları İle Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları Arasında, Deney Kümesi Doğrultusunda, Anlamlı Bir Fark Vardır.” Denencesine İlişkin Bulgular

Deneysel çalışmanın son aşamasında, uygulamalar sona erdikten sonra, deney ve kontrol kümelerinin anladığını sözle anlatma bakımından son testlerinin karşılaştırılmasının istatistiksel olarak yapılması için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlara, Çizelge 9'da yer verilmiştir.

Çizelge 9: Öykü Kartlarından Anladığını Sözle Anlatma Bakımından, Kontrol Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçları ile Deney Kümesini Oluşturan Çocukların Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi)

Testler	Küme	N	Sıralamalar Ort.	Sıralamalar Top.	Mann-Whitney U	Z	P
Anladığını	Deney	20	30,50	610,00	0,000	-5,411	0,000
Sözle	Kontrol	20	10,50	210,00			
Anlatma	Toplam	40					
SON-TEST							

Çizelge 9'dan anlaşıldığı üzere öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından deney ve kontrol kümelerine uygulanan son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür($p < ,05$). Her iki kümede de 20'şer çocuk bulunmaktadır. Deney kümesinin sıra ortalaması 30,50; kontrol kümesininki ise 10,50'dir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yaratıcı drama ile Türkçe Dil Etkinlikleri gerçekleştirilen kümenin anladığını sözle anlatma becerisinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın 8. denencesi doğrulanmıştır. Öykü kartlarından anladığını

sözle anlatma bakımından, kontrol kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları ile deney kümesini oluşturan çocukların son-test sonuçları arasında, deney kümesi doğrultusunda, anlamlı bir fark vardır.

B. Yorum

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney ve kontrol kümesindeki çocukların görüp izlediğini anlama bakımından ön-test sonuçlarının arasında anlamlı bir farkın olmaması bulgusuna erişilmiştir. Bu durumda her ne kadar kontrol kümesinin ön-test sonuçları yüksek olsa da bunun istatistiksel olarak kümeler arasında fark oluşturmadığı bilinmektedir. Deney ve kontrol kümeleri Türkçe Dil Etkinliklerinde uygulanacak olan farklı yöntemlerin etkililiği ölçülebilir oranda birbirine eştir.

Kontrol kümesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda son-test yapılmış, kümenin öykü kartlarından görüp izlediğini anlama bakımından ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerle, uygulanan yöntemin çocukların görüp izlediğini anlama bakımından becerilerinde etkili olup olmadığı, olmuşsa farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Aynı işlem deney kümesinin ön-test ve son-test sonuçları arasında da gerçekleştirilerek deney kümesinde uygulanan yöntemin de çocukların görüp izlediğini anlama becerilerinde etkili olup olmadığı, olmuşsa bu farkın anlamlı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bunlarla ilgili olarak uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlarda her iki kümede de uygulanan yöntemin çocukların görüp izlediğini anlama becerilerine etki ettiği, bu farkın anlamlı olduğu da yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ortaya konmuştur.

Görüp izlediğini anlama bakımından, uygulamalar sonrasında kontrol kümesi ve deney kümesinin son-testleri arasındaki farkın oldukça büyük olduğu görülür. Bu farkın istatistiksel işlemler sonucunda, deney kümesi doğrultusunda anlamlı olduğu bulgusuna da erişilmiştir. Bu durum, deney

kümesinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin görüp izlediğini anlama bakımından etkililiğini ortaya koymaktadır.

Anladığını sözle anlatma bakımından deney ve kontrol kümelerinde yapılan testlerle ilgili istatistiksel olarak ortaya çıkan bulgular ve yorumlar ise şöyledir:

Deney kümesinin ön-test sonuçlarının Kontrol kümesinin ön-test sonuçlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı bulgusuna varılmıştır. Bu bulgu, anladığını sözle anlatma becerisine deney ve kontrol kümeleri üzerinde uygulanacak olan farklı yöntemlerin etkisinin ortaya konulmasının mümkün olduğuna işaret etmektedir. Yani, bu kümeler öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından birbirine eş niteliktedir.

Kontrol kümesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda son-test uygulanmış, kümenin anladığını sözle anlatma bakımından ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bunun için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda uygulanan yöntemin çocukların anladığını sözle anlatma bakımından becerilerinde etkili olup olmadığı, olmuşsa farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Aynı işlem deney kümesinin ön-test ve son-test sonuçları arasında da gerçekleştirilerek deney kümesinde uygulanan yöntemin de çocukların anladığını sözle anlatma becerilerinde etkili olup olmadığı, olmuşsa bu farkın anlamlı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlardan elde edilen bulgulara göre her iki kümede de uygulanan yöntemin çocukların anladığını sözle anlatma becerilerine etki ettiği görülmektedir. Bu farkın anlamlı olduğu da yapılan istatistikler sonucunda ortaya konulmuştur.

Ancak burada hangi yöntemin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmak amaçtır. Bu durumda bu sonuçların karşılaştırıldığı Wilcoxon Testinin

sonuçlarına bakmak gerekir. Burada iki kümenin öykü kartlarından anladığını sözle anlatma bakımından uygulamalar sonrasında yapılan son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın istatistiksel olarak sonuçlarından ise deney kümesi doğrultusunda farkın anlamlılığı bulgusuna erişilmiştir.

Bu bulgular, deney kümesinde uygulanan yöntemin diğer kümede uygulanan yöntemden daha etkili olduğunu göstermektedir. Yani, yaratıcı drama yönteminin Türkçe Dil Etkinliklerindeki etkililiğı ispatlanmıştır.

BÖLÜM V SONUÇ

A. Özet

Bu araştırma, anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini belirlemek ve anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması ile dramatizasyonun yöntem olarak kullanılması arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı eğitim etkinliklerinde kişinin kendi yaşantıları yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirdiği; dramatizasyon yönteminin kullanıldığı eğitim etkinliklerinde ise öğrenmelerin başkaları yardımıyla edinilen yaşantılarla kazanıldığı gerçeğinden hareket edilerek yapılmıştır. Denel işlemler öncesinde kümelerin eşleştirilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan test uygulanmıştır. Bu test sonuçları, velilerin doldurduğu Çocuğu Tanıma Formu ve öğretmen görüşleri alınarak çocukların eşleştirilmesi yapılmış, deney ve kontrol kümeleri oluşturulmuştur. Anadili eğitiminin dil öğretiminden farklı becerilerle ve bütünsel bir yaklaşımla geliştirilmesi gerektiği bilgisiyle anlama ve anlatma dil işlevlerinin, yöntemlerin kullanılmadan önceki ve sonraki durumunu belirlemek için resimli öykü kartları kullanılarak ön-test ve son-test yapılmıştır. Kontrol ve deney kümeleri Türkçe Dil Etkinlikleri, yaratıcı drama ve dramatizasyon yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan test sonuçları puanlanmış, kümeler hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle, görüp izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerileri bakımından istatistiksel işlemlerle karşılaştırılmıştır.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda erişilen bulgulardan yola çıkılarak anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde, yaratıcı drama yönteminin ve dramatizasyon yönteminin çocukların izlediğini anlama ve anladığını sözle

anlatma becerileri bakımından anlamlı farklar oluşturdukları, bu oluşan farklar karşılaştırıldığında ise yaratıcı drama yönteminin dramatizasyondan hem izlediğini anlama hem de anladığını sözle anlatma becerileri bakımından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

B. Çıkarımlar

Bu araştırma ile ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde şu çıkarımlar sıralanabilir:

Türkçe Dil Etkinlikleri'nde anasınıfı çocukları öğrenmeleri yaratıcı drama ve dramatizasyon yöntemlerinden olumlu biçimde etkilenmiş ve bu yöntemlerin her ikisinin de anasınıfı çocuklarının dil becerilerinde anlamlı farklar yaratacak kadar geliştirdiği görölmüştür. Bu çıkarım kendi yaşantılarıyla öğrenmelerini sağlayacak ortak alanının her iki kümedeki varlığından kaynaklandığı ifade edilebilir. Burada şunu belirtmek gerekir ki dramatizasyon yönteminin uygulandığı kümedeki çocukların bir kısmı oyunlarla kendi yaşantılarına dayalı öğrenmeleri gerçekleştirilmiş; yaratıcı drama kümesinde ise kümenin tamamındaki bireyler kendi yaşantıları yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Anadiline bütünsel bir yaklaşımla, dil becerilerinin birbirleriyle sürekli ve bir arada kullanılmasının dil eğitiminde önemi tekrar vurgulanmıştır.

Yaratıcı drama yönteminin dramatizasyon yönteminden anasınıfı çocuklarının görüp izlediğini anlama düzeylerinde daha etkili olduğu görölmüştür. Yaratıcı drama yönteminin bireyin anlama işlevini geliştirmede daha etkili olmasının, bu durumun yaratıcı drama yönteminin birbiri ile hiyerarşik bir biçimde bireyin yaratıcı dramaya konu olan soruna çekilmesini sağlayan aşamaları ile ilgili olduğu düşünölmektedir. Bu aşamalarda birey bedensel ve düşünüş olarak konu edinilen çalışmayla her yönden ilişki içerisine girmekte, duyu organlarını kullanmaktadır. Böylelikle de konu edinilenin çok daha iyi anlaşılması gerçekleşmiş olur.

Çünkü anlama, bireylerin, algıları sonucunda elde edilen verileri zihinsel işlemlerden geçirerek, verilmek istenenin, birey tarafından doğru algılanması etkinliğidir. Birey, yaratıcı drama yöntemi ile elde ettiği verileri çok daha fazla zihinsel işleminden geçirmektedir. Bu durumda izleme becerisi ile birlikte alınan anlama işlevi, çocuğun dinlemesini, bu yolda devinmesi için dikkatini yoğunlaştırmasını da etkilediğini ifade etmek yerinde olur. Bu yoldan yaratıcı drama yönteminin dil becerilerinin geliştirilmesinde çocukların dikkatlerini daha yoğun kullanmalarına neden olduğu çıkarımına erişilir.

Piaget bu dönemdeki çocukların dinlediklerini anlatmalarında gerçek kavrayışın olmaması nedeniyle yeterli anlamsal etkinliği gösteremediklerini ya da az gösterdiklerini ifade etmiştir (Piaget 2007). Dramatizasyon yönteminin yalnızca bir bölümünde kontrol kümesindeki çocukların sadece bir kısmı “oyuncular” izleme ve devinmeyi kullanırken diğer kısmı konuşma, dinleme, izleme devinme izleme becerilerini etkin olarak kullanmıştır. Yaratıcı drama yöntemi kullanılan kümede ise çocukların tümü yalnızca dinleme ve izleme becerilerini değil bütün dil becerilerini etkinlik süresince kullanmak durumunda kalmışlardır. Bu da yaratıcı drama yönteminin çocukların izlediğini anlamalarındaki anlamlı farkın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Sözle anlatma, bireyin beyinde birtakım işlemleri gerçekleştirmesini gerektirir. Bu işlemlerde bireyin öğrenmelerini kendisinin yaşamasıyla (yaratıcı dramada birey) başkalarını izleyerek birtakım yaşantılar edinmesinin (dramatizasyonda birey) farkı anlaşılmaktadır. Bu farktan dolayı çocuklarda içerisinde yaşantısal olarak yer almadıkları durumu anlatmalarında dikkat, ilgi, izleme, dinleme kayıplarının ve dolayısıyla da anlama kayıplarının olması, ayrıca Piaget’in bu yaş çocuklarının anladıklarının anlatımlarından daha fazla olmasına karşın bunun dile getirilmesinde zorluk yaşadıkları (Piaget 2007), yaratıcı drama yönteminin

dramatizasyon yönteminden daha etkili olduğu çocukların anladığını sözle anlatmaları bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Bu çalışma iki yöntemin de dilin anlama ve anlatma işlevlerine olan etkisinin bir kanıtı niteliğindedir. Bu durumda anlama ve anlatmada gerekli olan fonksiyonların iki yöntemde de etkili olmasının yanında yaratıcı drama yönteminin bu fonksiyonları çok daha etkili biçimde harekete geçiren bir yöntem olduğu, dramatizasyon yöntemine bu anlamda üstünlüğü çıkarımı da ulaşılmıştır.

C. Öneriler

Bu araştırma anasınıfında Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin önemine işaret etmektedir. Araştırma gerçekleştirilirken, bu yaş çocuklarının gelişim özellikleri, ilgili okulöncesi programı ve yaratıcı drama yönteminin bu programdaki yeri de ele alınmıştır.

Anasınıfı programında yaratıcı drama yöntemi daha net bir biçimde yer almalı, öğretmenlerin bu yöntemi kullanabilecek biçimde bilinç ve becerilerle donatılması için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu durum eğitim fakültelerinde okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin, yaratıcı drama yönteminin her etkinlikte kullanılması niteliğinde bilgi ve uygulamalara yer verilmesi şeklindeki derslerle, bu yöntemi kullanacak bilinç ve yetkinlikle mezun olmaları sağlanmalıdır.

Anasınıfında mevcut uygulanan ve öngörülen etkinlikler bir biçimde dil becerilerini içermektedir. Ancak, dil becerilerinin bir ya da birkaçını dolaylı ya da ayrık bir biçimde içeren etkinlikler yerine bu becerileri bilince çıkaran uygulamalar gerçekleştirilmemektedir. Başka bir deyişle, dil becerileri ve bu becerilerin bütünlükle yer almasına ilişkin olarak, 60–72 aylık çocukların eğitim gördüğü anasınıflarında dile bütüncül yaklaşımın belirtisine rastlanmamaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle anasınıfı

çocuklarının anlama ve anlatma işlevlerini destekleyen, dil becerilerini bütünsel bir yaklaşımla ele alan eğitim etkinliklerine yer verilmesi gerekir.

Dil becerilerine bütünsel bir yaklaşımla ve bu yaş çocuklarının gelişim özelliklerine en uygun biçimde bu beceriler ele alınmalıdır. Bu durum yaratıcı drama yönteminin kullanılmasını, özellikle Türkçe Dil Etkinlikleri için yaygınlaştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Okuma ve yazmayı öğrenmemiş olan çocuklar için gerçek anlamda okuryazarlığın başladığı aşamadan öncesiyle ilgilenmek, öğretim olmaksızın okuma ve yazmayla ilgili bilgilerin bu yaş çocuklarınca edinilmesi, okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesinden sonra daha etkili olarak kullanılmasına işaret etmektedir. Bu durumda, tomurcuklanan okuryazarlık yönündeki araştırmaların yapılarak bu becerilerin bu yöndeki yerinin korunarak daha etkili biçimde ve diğer becerilerle bütün olarak anasınıfında kullanılması sağlanmalıdır.

Anasınıfı çocuğunun bir ya da iki yıl önceki çocuklardan gelişimsel olarak bu araştırmada belirtilenlerden daha fazla ayırt edilebilecek özelliklerinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların yaşlarına göre gelişimlerini netleştirecek araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalarının sonuçlarına uygun olarak da anasınıfı programları diğer okulöncesi yaş kümelerinden net bir biçimde ayrılmalıdır.

Birbirine sürekli karıştırılan yaratıcı drama ile dramatizasyon yöntemlerinin bireye etkisi, farklı etkinliklerde yapılacak araştırmalarla net bir biçimde ortaya koyulmaya devam edilmelidir. Yaratıcı dramanın yöntem olarak yer aldığı etkinlik örnekleri içeren kaynakların okulöncesi eğitime yönelik olarak çoğaltılması gerekmektedir. Bunlardan başka, gerçekleştirilecek bir deneysel çalışmayla bu iki yöntemin çocukların konuşma dili işlevlerine etkisi Piaget'in dili sınıflandırdığı çalışmasındaki gibi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. Ömer. 1995. "Yaratıcı Drama". **Yaratıcı Drama 1985- 1998 Yazılar**. H. Ömer, Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık. 258- 263.

———. 2006. "Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları". **Yaratıcı Drama Dergisi**. Cilt: 1 sayı: 1. 17- 27.

Aksan, Doğan 1995. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Levent Yayıncılık.

———. 2003. **Dil, Şu Büyülü Düzen**. Ankara: Bilgi Yayınları.

———. 2006. **Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

Akın, Yeliz. 2002. "Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Alpöge, Gülçin. 1991. **Çocuk ve Dil**. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Başar, Erdoğan. 2001. **Genel Öğretim Yöntemleri Öğretme-Öğrenme Süreci**. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaacılık.

Bayrakçı, Mehtap. 2007. "Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi". Kafkas Üniversitesi: Kars.

Beck, Jennifer. 2002. **"Emergent Literacy Through Assistive Technology"**, Teaching Exceptional Children, 35 (2), 44- 48.

Çebi, Ahmet. 1985. "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama". Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

———. 1996. "Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

———. 2003b. **Ana Sınıfında Yaratıcı Drama Yoluyla İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Altyapı Oluşturmaya Yönelik Bir Model Önerisi** OMEP Dünya Konsey ve Toplantısı (5-11 Ekim, Kuşadası) Özet Kitabı (ss. 41- 42) İstanbul: Ya- Pa Yayıncılık.

———. 2003a. **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama** 12 Nisan 2003'te Özel Meralcan Okullarının Samsun'da düzenlediği 21. Yüzyılda İlköğretim ve Ortaöğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'nda sunulan bildiri.

Çilenti, Kamuran 1979. **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Dale, Edgar. 1973. "Things to Come: The New Literacy", Aktaran: Çebi, Ahmet 2003b. **Ana Sınıfında Yaratıcı Drama Yoluyla İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Altyapı Oluşturmaya Yönelik Bir Model Önerisi** OMEP Dünya Konsey ve Toplantısı (5-11 Ekim, Kuşadası) Özet Kitabı (ss. 41- 42) İstanbul: Ya- Pa Yayıncılık.

———. 1956. **Audo-Visual Methods in Teaching**. Revised Edition (Fourth Printing), New York: The Dryden Press.

Dalkılıç, Nursel Uyar. 1995. Anaokuluna Devam Eden 60–72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

De Saussure Ferdinand. 2001. **Genel Dil Bilim Dersleri**. Çeviren: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Dönmez, Necate Baykoç. v.d. 2000. **Okulöncesi Dil Gelişimi Etkinlikleri**. İstanbul: Ya Pa Yayıncılık.

Eliot, Alison. 1981. Child Language. USA: Cambridge University Press.

Erikson, Eric. 1984. **İnsanın Sekiz Çağı**. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Girgin, Tuğba. 1999. Girgin'in "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri (Ankara İli Örneği)". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Günce, Gülseren. 1973. **Çocukta Zihin Gelişimi Piaget Kuramına Toplu Bakış**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.

Güneysu, Sibel 1991. "Eğitimde Drama". **YA- PA 7. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Anadolu Üniversitesi. 25-27 Nisan Eskişehir.

Gürkan, Tanju. 1981. "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi", Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Haktanır, Gelengül. 1991. "Okulöncesi Eğitim ve Ana-Babaların Bu Eğitimden Beklentileri". **Yaşadıkça Eğitim**. 19:7-11.

Kavcar, Cahit. 1985. "Örgün Eğitimde Dramatizasyon". **Yaratıcı Drama 1985- 1998 Yazılar**. H. Ömer, Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık. 18-28.

Kalkancı, Aylin. 1991. "Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitimde Kullanımı". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

MEB. 1999. **Drama- 1** Ankara: Ostim Çıraklık Eğitim Merkezi Matbaası.

MEB. 2006. **MEB 61- 72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı**. Ankara: Duru Yayınları.

MEB. 2008. "Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Web: http://oogm.meb.gov.tr/mevzuat/okul_onesi_yonetmelik_son.pdf

Metin, Gülçin Güven. 1999. Dramanın 5- 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Okvuran, Ayşe. 2000. "Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Oktay, Ayla. 1999. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ömeroğlu, Esra. 1990. "Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Önder, Alev. 2003. **Okulöncesi Çocukları İçin Yaratıcı Drama Uygulamaları**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Öztürk, Ayten. 2005. **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öztürk Ferda. 1996. "Okulöncesi Dönem (5- 6 yaş Grubu) Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkililiği" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Piaget, Jean. 1959. **Çocukta Dil ve Düşünme**. Çev: Siyavuşgil, Sabri Esat. Ankara: Palme Yayıncılık.

Püsküllüoğlu, Ali. 2005. **Arkadaş Türkçe Sözlük**(Ciltli). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Sağlam, Tülin. 1997. Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Sağlamöz Gürsel. 1990. "Bir Eğitim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama". **Yaratıcı Drama 1985- 1998 Yazılar**. Editör: H. Ömer, Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık. 89- 101.

San, İnci. 1990. "Eğitimde Yaratıcı Drama". **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara: A. Ü. EBF yay. , c. 23, s.2: 573- 583.

———. 1995. "Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama". **Yaratıcı Drama 1985- 1998 Yazılar**. Editör: H. Ömer, Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık. 169- 195.

———. 1996. "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin- Eğitsel Yaratıcı Drama". **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı. Ocak- Şubat, Sayı:7, 148-160.

———. 1999. "Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü". **Cumhuriyet ve Çocuk** (4-6 Kasım 1998'de düzenlenen II.

Ulusal Çocuk Kùltürü Kongresi bildirileri). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kùltürü Araştırma ve Uygulama Odaki Yayınları.

Senemoğlu, Nuray. 2004. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sedat, Sever. 2004. **Türkçe öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevinç, Müzeyyen. 2004. **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun**. İstanbul: Morpa Yayınları.

.Şahin, Fatma. 1998. **Okulöncesinde Fen Öğretimi ve Aktivite Örnekleri**. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Uysal, Nurten. 1996. "Anaokuluna giden 5- 6 yaş Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Üstündağ, Tülay. 2004. "Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü". Ankara: Pegem A Yayınları.

Vardar, Berke. 2002. **Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vendryes, Joseph. 2001. **Dil ve Düşünce**. Çev. : Berke, Vardar. İstanbul: Multilingual.

Vygotsky, Lev Semenovich. 1985. **Düşünce ve Dil**, Çev.: Semih KORAY, İstanbul: Kaynak Yayınları. Aktaran: Çebi, Ahmet. 2003.

Wood, David. 2003. **Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme**. Çeviren: Mine Özünü. Ankara. Doruk Yayımcılık

EKLER

EK- I: ÇOCUK TANIMA FORMU

ÇOCUK TANIMA FORMU

Öğrenci Adı ve Soyadı:.....

Doğum Tarihi:.....

Doğum Yeri:.....

Kardeş Sayısı:.....

Annenin Eğitim düzeyi:.....

Babanın Eğitim Düzeyi:.....

Annenin Mesleği:.....

Babanın Mesleği:.....

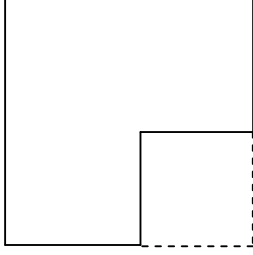
Daha Önce Varsa Gittiği Okul ve Süresi.....

Önceki Okuldaki Öğretmeninin Eğitim Düzeyi:.....

Ortalama Aylık Gelir Düzeyi:.....

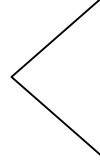
EK- II: EŞLEŞTİRME TESTİ

1)



Yandaki şekilde eksik olan yeri aşağıdakilerden hangisi tamamlar?

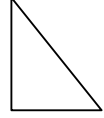
a)



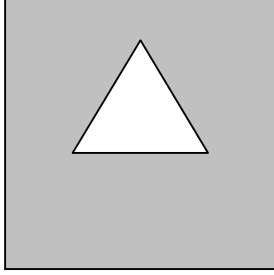
b)



c)

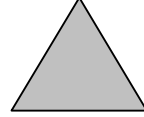


2)

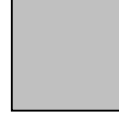


Yandaki şekilde eksik olan yeri aşağıdakilerden hangisi tamamlar?

a)



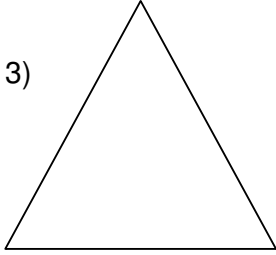
b)



c)

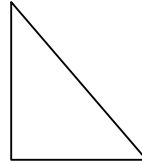


3)

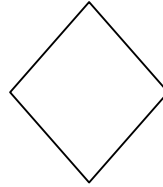


Yandaki şeklin benzeri aşağıdakilerden hangisidir?

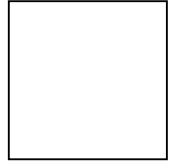
a)



b)



c)

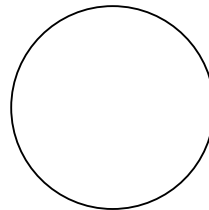


4)



Yandaki şeklin eşi aşağıdakilerden hangisidir?

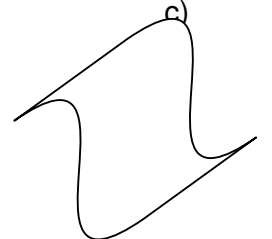
a)



b)



c)



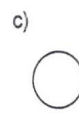
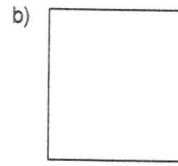
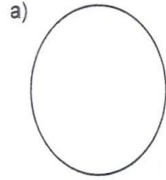
Yandaki şekerin aynısı aşağıdakilerden hangisidir?



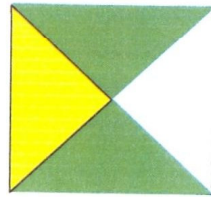
Yandaki çiçeğin aynısı aşağıdakilerden hangisidir?



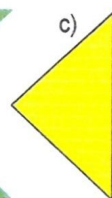
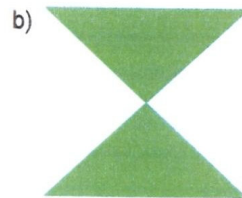
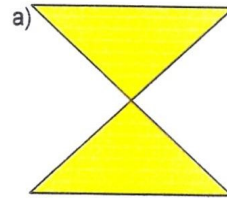
7) Aşağıdakilerden hangisini en çabuk boyarsın?

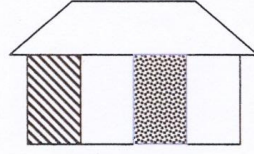


8)



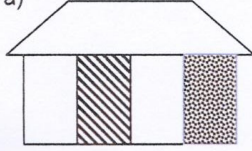
Yandaki şekilde eksik olan parça aşağıdakilerden hangisidir?



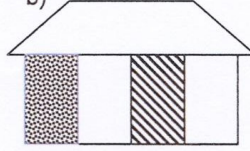


9) Yukarıdaki evle aynı şekilde boyanmış olan ev aşağıdakilerden hangisidir?

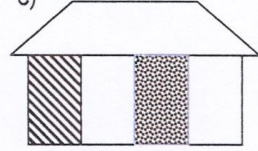
a)



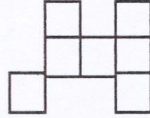
b)



c)

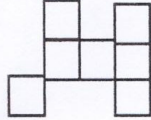


10)

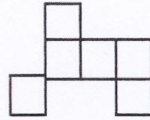


Yandaki tahta bloklarla aynı şekilde dizilmiş olan küme aşağıdakilerden hangisidir?

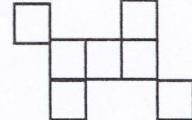
a)



b)



c)

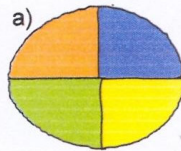


11)

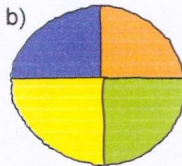
Yandaki şekille aynı renklere boyanmış daire aşağıdakilerden hangisidir?



a)



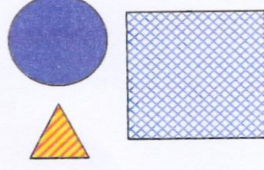
b)



c)



12)



Yandaki şekilleri kullanarak aşağıdakilerden hangisini oluşturabilirsin?

a)



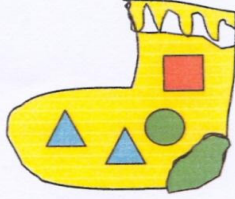
b)



c)

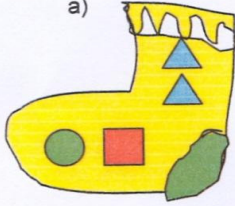


13)

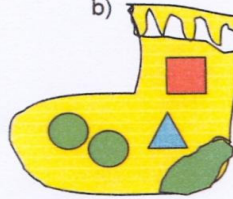


Aşağıdakilerden hangisi yandaki çorabın eşidir?

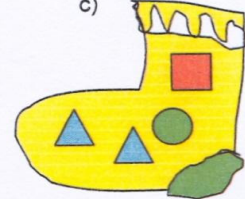
a)



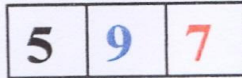
b)



c)

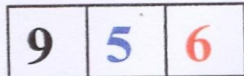


14)

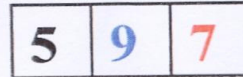


Yandaki telefon numarası aşağıdakilerden hangisiyle aynıdır?

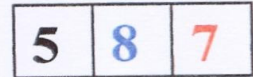
a)



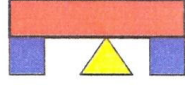
b)



c)

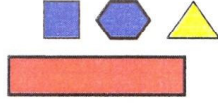


15)



Yandaki şekli hangi tahta blokları kullanarak yapabilirsin?

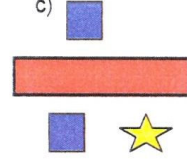
a)



b)

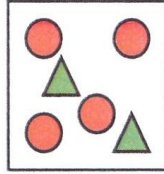


c)

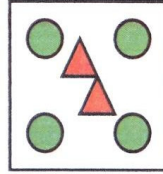


16) Aşağıdaki kutulardan hangisi farklıdır?

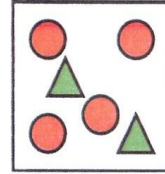
a)



b)

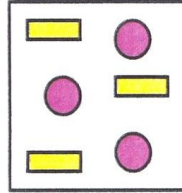


c)

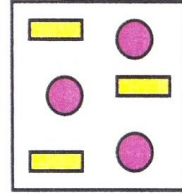


17) Aşağıdaki kutulardan hangisi farklıdır?

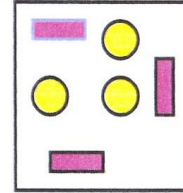
a)



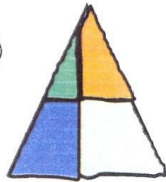
b)



c)

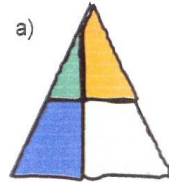


18)

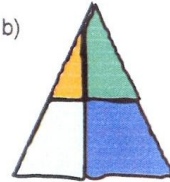


Yandaki şekille aynı boyanmış olan şekil aşağıdakilerden hangisidir?

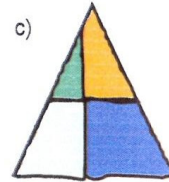
a)



b)



c)



19)



Yandaki örgüde aşağıdaki yumaklardan hangi kullanılmamıştır?

a)



b)



c)



d)



20)



Yandaki örgüde aşağıdaki yumaklardan hangi kullanılmamıştır?

a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)



EK- III: ÖYKÜLER

1- KARNİ ŞİŞMİŞ TİLKİ

Tilkinin biri bir ağacın önünden geçiyormuş, kovuğa bakmış, biraz ekmekle biraz et görmüş. Tilkinin karnı açmış, hemen ağacın kovuğunun içine girip eti de ekmeği de yemiş. Ama karnı şişince kapı dar gelmiş, bir türlü çıkamamış, sızlanıp, inlemeye başlamış. Oradan başka bir tilki geçiyormuş, ısıklık çalarak. İniltileri duyunca merak etmiş, gelip bakmış, olan biteni öğrenmiş. Sonra da “Hiç tasalanma! Bu yediklerin, nasıl olsa erir, sen gene eski haline dönersin, girdiğin gibi de çıkarsın” demiş.

2- GÜVERCİN İLE KARINCA

Bir güvercin, durgun bir dereciğin kıyısına konmuş, su içiyordu. Su içeyim derken dereye düşen bir karınca, kurtulmak için boş yere çırpınıp duruyordu. Tam kıyıya ulaşacak gibi olurken, yeniden ortalara sürükleniyordu. İyi kalpli güvercin, karıncaya acıdı. Suyu bir saman çöpü attı. Karınca, saman çöpüne tutunarak kıyıya çıktı. Bu sırada bir avcı çıkageldi. Elindeki kocaman tüfeğini güvercinin üzerine çevirdi. İçinden de şöyle geçiyordu: “Acaba bu güvercinin haşlaması mı daha güzel olur, kızartması mı?”

Avcı, böyle düşünüp nişan almakla uğraşırken, karınca adamın topuğuna dişlerini geçiriverdi. Avcı, can acısıyla “uff” diye haykırınca da güvercin hızla havalandı, gözden kayboldu.

3- MAYMUNLAR

Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde bir denizci varmış. Bir gün kendisine gidip denizcilerin yeni şapkalarını getirmesi söylenmiş. O da gitmiş, şapkaları almış. Yalnız şapkaları elinde ya da sırtında taşımak çok güç olacaktı. Onun için şapkaları başında taşımaya karar vermiş. En alta büyük şapkaları, onların üstüne orta boy, en üste de küçük şapkaları yerleştirmiş. Sonra da başını dimdik tutarak yola çıkmış. Ormandan gidersem kestirme olur, diye düşünmüş. Ormana doğru sapmış. Ancak bir süre sonra çok yorulmuş, bir ağacın dibine yine başını dik tutarak oturmuş.

Bir süre sonra uyuyakalmış. Sonra da uyanmış, şapkaları düzeltmek için elini başına götürmüştü. Bakmış başında şapkalar yok! Bir tek kendi şapkası kalmış. Sağa bakmış yok. Sola bakmış yok. Bir de kafasını kaldırıp bakmış ki ne görsün! Ağaçta birçok maymun, her birinin başında bir şapka. Adam çok kızmış. Yumruğunu sıkmış. “Heey! maymunlar, onlar benim şapkalarım, verin şapkalarımı” demiş. Maymunlar ise tabii bir şey anlamamışlar, ama taklitçi oldukları için aynı şeyi yapmışlar. Yumruklarını sıkıp adama doğru sallamışlar.”Vıyk, vıyk, vıyk...”

Denizci bu işe daha çok kızmış. Bu kez iki yumruğunu birden kaldırıp, bağırarak:

“Size söylüyorum, verin şapkalarımı” demiş. Maymunlar ise gene onun gibi yapmışlar. İki yumruklarını birden sıkıp “Vıyk, vıyk, vıyk” demişler.

Denizci iyice öfkelenmiş. Ellerini kaldırıp ayağını yere vurmuş. “Verin şapkalarımı diyorum!” Maymunlar da ellerini kaldırıp ayaklarını vurmuşlar.” Vıyk, vıyk, vıyk” demişler.

Denizci ne yapacağını şaşırarak. Çaresizlik içinde ayağını yere vurmuş, aynı zamanda şapkasını yere atmış. Bunu gören maymunlar da aynı hareketi yapmışlar. Ayaklarını yere vurup şapkalarını yere atmışlar. Böylece adam şapkalarına kavuşmuş.

4- KENDİNİ BEĞENMİŞ İSTİRİDYE

Bir varmış, bir yokmuş. Denizlerden birinde bir istiridye ailesi varmış. Hani yazın deniz kenarında oynarken bulduğumuz, istiridye kabukları var ya, işte o elbiseleri sırtında taşıyan bir aileden söz ediyoruz. Bu istiridye ailesi pek kalabalıkmış. Kiminin elbiseleri rengarenk, kiminin ki bembeyazmış. Hepsi birbirlerini pek sever, deniz gibi dünyalarında sevgi içinde yaşarlarmış. Komşuları yengeçlerle, minarelerle, denizyıldızlarıyla da çok iyi geçinirlermiş. Bazen de yosun ormanlarında piknik yaparlarmış.

Günlerden bir gün, oldukça iri, pembe ışıltılı elbisesiyle gerçekten de çok güzel olan Pembeli'nin etekleri arasına kum tanesi sıkışmış. Pembe istiridye, önce bu minicik kum tanesinden pek rahatsız olmuş. Silkelenmiş, eteklerini açıp kapamış, ama boşuna! Minik kum tanesini bir türlü içinden

atamamış. Zaman geçtikçe de acısı azalmış, rahatsızlık duymaz olmuş. Hatta o kum tanesini unutuvermiş bile.

Komşuları Yandanbacak Yengeç Hanımın evine misafirliğe gittiği bir gün, şöyle bir eteklerini savurup, denizkestanelerinden birinin yanına oturmuş. Oturmuş oturmasına ya, oturmasıyla Yandanbacak Hanımın ılığı basması bir olmuş.

— AAA! Eteklerinin arasında pırıl pırıl parlayan şey de ne öyle?

Pembelinin yüreği HOP oturmuş HOP kalkmış! Eteklerini açmış, kapatmış, açmış kapatmış. Derken bir de ne görsün? Kıvrımların arasında pırıl pırıl minicik bir nokta apkın apkın göz kırpmıyor mu?

— Ay, Ay, Ay! Sen nerden çıktın böyle? Diye bağırma sırası ona gelmiş bu kez...

Onların bu şamatasına, az ilerde oturan Midye Nine koşmuş.

— Hey... Neler oluyor öyle? Niçin bağışıp duruyorsunuz?

Yandanbacak Yengeç Hanımla, Pembeli hemen olanları anlatıp, pırıltılı noktayı ona da göstermişler. Ah bir görseniz, Midye Nine ne gülmüş, ne gülmüş.

— Bunda korkacak, telaşlanacak ne var? O gördüğünüz şeye İNCİ derler. Pek de kıymetlidir haberiniz olsun. Sakın onu herkese göstereyim deme Pembeli... Hatta saklamaya alış, yoksa senin için iyi olmaz.

Sen misin bunu söyleyen? Pembeli zaten kendini beğenmiş ya, bu defa da kibirli olmuş. ıkılmış bir kayanın tepesine kurulmuş. Artık ne kimseyle bir oyun oynuyor, ne de ailesine ev işlerinde yardımcı oluyormuş.

Anlayacağınız, “incilerim dökülür” diye ödü kopuyormuş. Önce arkadaşları bu işe kızmışlar. Onu yeniden aralarına çekmeye çalışmışlar, ama sonunda herkes günlük işlerine dalıp onu unutmuş.

Bu arada Pembeli’nin incisi de her geçen gün biraz daha büyümüş, biraz daha ışıltılar saçar olmuş. Pembeli, incisiyle övünüyormuş ki Midye Nine’nin öğüdünü bile unutmuş. Gelene geçene incisini gösterip duruyormuş. Koca okyanusta, onun incisinin güzelliğini duymayan kalmamış.

Günler günleri kovalamış. Derken bir gün, Pembeli'nin gözleri kuvvetli bir ışıkla kamaşıvermiş. Bir de bakmış ki, o güne kadar hiç görmediği iki yaratık çevresinde yüzüyor. Ellerindeki ışıklı bir cihazı da etrafa tutup duruyor. Pembeli bu, incisini göstermeden durur mu? Hemen elbisesini şöyle bir savurmuş. İnci, kuvvetli ışık altında öyle bir parlamış, öyle bir parlamış ki, nerdeyse etrafını apaydınlık yapmış. Pembeli ne olduğunu anlayamadan, onu kayadan koparmışlar. Kendisi gibi pek çok istiridyenin daha bulunduğu bir torbaya atıvermişler.

Pembeli başına gelenleri anlamış anlamasına ya, artık kurtuluş olmayacağını da farkındaymış. Kendi kendine "Ah keşke Midye Nine'nin öğüdünü tutsaydım," diye ağlamaya başlamış. "Çevremdeki dostlarımı kırmasaydım hepsi beni inci avcılarından korurdu."

Ya işte böyle arkadaşlar... Pembeli incisiyle övündüğüne, dostlarını kıldığına pek pişman olmuş, ama ne demişler, "son pişmanlık fayda vermez".

5- GÜNEŞİN GÜCÜ

Bir varmış, bir yokmuş. Gökyüzünde yıldızlar, bir de güneş varmış. Işıl ışıl güneş kendisine çok güvenirmiş. "ben çok güçlüyüm!" dermiş. Bir gün rüzgâr, güneşe meydan okumuş. "Ben senden daha güçlüyüm!" demiş. "Ben yelkenleri şişiririm, uçurtmaları uçururum, bulutları iterim" demiş.

Güneş "Ben olmasam gece-gündüz olmazdı, mevsimler oluşmazdı. Ben daha güçlüyüm!" demiş. "İstersen yarışalım. Bak şu yolda bir adam var. Bakalım bu adamın üstündeki paltoyu kim çıkarabilecek?" demiş.

Rüzgâr hemen başlamış üfleme. Adamın şapkası uçuvermiş. Derken atkısını da çözmüş. Ama adam rüzgâr estikçe paltosuna daha çok sarılmış. Rüzgâr ne taraftan eserse essin paltoyu çıkaramamış.

Güneş "Sıra bende!" demiş ve bulutların dağılmasını beklemiş. Sonra ışınlarıyla adamı ısıtmaya başlamış. Adam önce düğmelerini çözmüş sonra da paltosunu çıkarmış. Güneş rüzgâra, "Sen zor kullanarak başarmaya çalıştın, oysa ben sıcak ve yumuşağım. Benim gücüm burada!" demiş.

6- ASLAN İLE FARE

Aslanın biri yan gelmiş dinleniyordu. Karşısına ansızın bir fare çıktığını gördü. Bir pençe attı. Onu yakaladı. Fare çok korktu. Başladı yalvarıp yakarmaya:

— Sen aslansın, koruyucu sultansın. Beni yemekle açlığın gitmez. Etim o kadar az ki, dışının kovuğuna bile yetmez. Hem hiç belli olmaz. Bakarsın bir gün, ben de sana yardım ederim.

Aslan gülümsedi:

— Sen mi? Sen mi beni dardan kurtaracaksın?

— Evet, dedi fare. Niçin olmasın?

Öylesine çok büyük olan bu sözler, aslanın zoruna gitti. Fareye acımadı, fakat pençesini biraz gevşetti.

—Uzatma, haydi git, dedi.

Fare kaçıp kayboldu.

Günlerden sonra korkulan oldu. Yolunda yürüyen aslan, kendini amansız bir ağda buldu. Uğraştı uğraştı, ama kurtulamadı. Derken baktı ki küçük fare.

Küçük fare yavrularını çağırdı ve hep birden ağı iyice kemirdiler. Fare aslana verdiği sözü gerçekleştirdi.

Aslan kendine geldi, fareden özür diledi.

7- ELİF'İN DÜNYASI

Elif değişik bir çocuktur. Değişikti, çünkü özel güçleri vardı. Yani, diğer çocukların yapamadıklarını yapabiliyordu. Ne mi yapıyordu? İsteddiği zaman uzakları çok uzakları, kimsenin göremediği yerleri görebiliyordu. Bazen ormanları, hayvanları görüyor, bazen de başka yerleri, başka insanları seyreliyordu. Bunun için istemesi ve gözlerini uzaklara dikip dikkatli dikkatli bakması yetiyordu. İsteddiği zaman kimsenin duymadığı sesleri de duyuyordu. Bazen uzaklarda çalan bir davulu, piyanoyu, kemanları dinliyor, bazen de insanların, hayvanların birbirleriyle konuştuklarını duyuyordu. Bunun için istemesi ve dikkatle dinlemesi yeterliydi.

Uzakları görebildiği, başkalarının duyamadığı sesleri duyabildiği için Elif çok mutluydu. Gördüklerini, duyduklarını arkadaşlarına anlatmak da çok hoşuna gidiyordu. Arkadaşlarının bazılarında da böyle özel güçler vardı. Onlarda kendi gördükleri yerleri anlatıyor, böylece hepsi bir arada hem eğleniyor, hem yeni şeyler öğreniyorlardı.

Elif kendi kendine gezip oynarken bile uzaklardan öğrendiği, kimsenin bilmediği şarkıları söyleyip eğleniyor, hiç canı sıkılmıyordu.

Böylece güle oynaya günler geçti, haftalar geçti, aylar geçti, yıllar geçti. Zaman geçtikçe Elif büyüyordu. Sonra bir gün ne oldu biliyor musunuz? Elif uzakları seyretmek isteyince hiçbir şey göremedi. Duyulmayan sesleri dinlemek istedi, hiçbir şey duyamadı. Elif'in özel güçleri yok olmuştu.

Elif bu duruma çok üzüldü. Günlerce canı sıkıldı. Arkadaşlarını görmek istemiyor, oyuncakları ile oynamak yetmiyor, canının sıkıntısı geçmiyordu. Görmediği yerleri görmek, duymadığı sesleri duymak istiyordu.

Bir gün Elif böyle canı sıkılmış otururken “Elif, Elif!” diye bir ses duydu. Merakla etrafına bakındı. Bir de başını kaldırıncı ne görsün? Güzel bir peri bulutların arasından Elif'e sesleniyor.

Peri Elif'e “Neden canın sıkılıyor, biliyorum” dedi. “Sen artık büyüdün. Bazı küçük çocuklarda bulunan özel güçlerin yok oldu. Ama ben sana o güçlerin yerini tutacak bir armağan vereceğim.” diyerek Elif'e bir kitap uzattı. “İşte bir kitap” dedi. “Kitaplar ne işe yarar bilir misin?”

“Kitaplar adını duyduğun, belki de duymadığın, yerlerde; geçmiş günlerde, gelecek günlerde, yeryüzünde, gökyüzünde ve düşler ülkesinde yaşayanları, yitenleri; olanları bitenleri anlatır. Bunları anlatırken eğlendirir, düşündürür. Bazen üzer, bazen de güldürür.”

Şimdi Elif ne zaman canı sıkılsa eline bir kitap alıyor. Okudukça, resimlerine baktıkça hem bilmediği yerlerde, hem bildiği yerlerde neler olduğunu öğreniyor. Yeni yeni kişiler tanıyor.

Arkadaşları ile beraber olunca onlara kitaplarda gördüklerini, kitaplardan öğrendiklerini anlatıyor. Artık Elif'in canı hiç sıkılmıyor.

8- KAROŞ İLE BÖCÜŞ

Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde develer tellâl iken, koyunlar berber iken, ben anamın beşiğini tıngır mıngır salları iken, bir karasinek ile bir hamamböceğı büyükçe bir evde yaşarlarmış. Her canlının arkadaşına ihtiyacı varmış. Bu iki hayvan da arkadaş olmuşlar. İyi anlaşıyorlarmış; çünkü paylaşamadıkları hiç bir şey yokmuş. İkisine de evde yiyecek bolmuş. Keyifleri yerindeymiş. Evin hanımı ve çocuklar temizliğe dikkat etmedikleri için karınları bol bol doyuyormuş.

Yine bir sabah karasinek uyanmış, hamamböceğı ise uyumaya hazırlanıyormuş.

Hamamböceğı;

– Günaydın Karoş, demiş.

Karasinek de;

– Günaydın Böcüş, diye karşılık vermiş.

Birbirlerine böyle hitap ederlermiş. Biraz sohbet ettikten sonra, gece boyu dolaşan hamamböceğinin uykusu gelmiş, uyumaya gitmiş.

Karasinek, evin hanımının kahvaltı hazırlamasını beklemeye başlamış. Sıkılmaya başlayınca mutfaktaki pencereden dışarı uçmuş. Temiz hava almış ve sokağın kenarındaki büyük çöplüğe konmuş. Pisliklerin içine dalmış çıkmış, birkaç lokma bir şeyler yemiş. Ama asıl iştahını kahvaltı sofrasına saklıyormuş. Sonra eve dönmüş. Herkesin sofradan kalktığını görünce;

– Hım! İşte sofrı beni bekliyor! Demiş. İştahla reçel yemeye başlamış.

Bu evde yaşayan ailenin kahvaltı sofrası, her gün uzun bir süre ortada kalır; sinek de keyifle reçellerden, ballardan yemiş. Çöpe batırdığı kirli ve mikroplu ayaklarıyla yiyeceklerin üzerinde dolaşmış. O gün tıka basa karnını doyurduktan sonra "Gidip biraz çocuklarla oynayayım." diye düşünmüş. Onların tepelerinde uçmuş. Yüzlerine konup kaçmış. Çocuklar onu kovalamaya başlayınca da saklanmış.

Her günkü gibi öğleden sonra evin çocukları bakkala koşup aldıkları şekerleri büyük bir iştahla yalamaya başlamışlar. Sonra da yapış yapış

olan ellerini etrafa sürmüşler. "Ayak yapıştı" oyununu çok seven karasinek ise;

– Yaşasın! Eğlence başladı! Diye bağırmış.

Çocuklar, şekerli ellerini etrafa sürünce karasinek bu oyunu oynamaya başlamış. Her zamanki gibi şekerli yerlere ayağını yapıştırıp yapıştırıp çekmiş.

Akşam olduğunda karasineğin uykusu gelmiş. Artık etrafta tembelce uçuyormuş. Hamamböceği de bu arada uyanmış. Karasinek ona;

– İyi geceler Böcüş, demiş.

– İyi geceler Karoş, diyerek karasineğe karşılık vermiş. Biraz sohbet ettikten sonra karasinek uyumaya gitmiş. Hamamböceğinin beslenmesi içinse biraz beklemesi gerekiyormuş. Yavaş yavaş, mutfağın karanlık yerlerinde dolaşmış. Ev halkı ışıkları kapatıp yattıktan sonra her zamanki gibi ağzı açık kaplardaki yiyeceklere, ortalıkta bırakılmış bir tabak tatlıya doğru yavaş yavaş yürümüş.

– Çok iyi, bu gece tatlım bile var! Demiş. Bütün yiyeceklerin bir bir tadına bakmış. Sabaha kadar karnını bir güzel doyurmuş.

Günler hamamböceği ve karasinek için keyifli bir şekilde geçerken bir gün, bütün bu düzenleri alt üst olmuş. Çünkü eve başka bir aile gelip yerleşmiş. Bu evin hanımı oldukça titiz, çocukları da tertemizmiş. Kahvaltı yapılır yapılmaz reçeller dolaba kalkar, geceleri de ortada ağzı açık yiyecek bırakılmazmış. Bu ailenin çocukları da şeker yemeyi çok seviyorlarmış. Ama yapış yapış olan ellerini asla etrafa sürmüyorlarmış. Hemen yıkıyorlarmış.

Artık karasinek ve hamamböceği aç kalıyormuş. Konuşup anlaşmışlar ve evi terk etmeye karar vermişler. Az gitmişler uz gitmişler. Dere tepe düz gitmişler. Şehirleri, nice köyleri geride bırakmışlar. O gün bu gündür yerleşecek yer arıyorlarmış. Karasinek ve hamamböceği her evde değilse de bazı evlerde çok mutlu olmuşlar, hastalık yaymışlar.

Temiz insanlardan kaçmışlar. Ne mutlu tertemiz olanlara!

9- SELİM AĞAÇ DİKECEK

—Neden bahçede bir ağacın yok, Selim? Olsa ne güzel olurdu. Sabahları dallarında gezinir, şarkı söylerdim. Seni uyandırırdım Selim. Sen balkona çıkardın. Kahvaltı yaparken bir yandan da şarkımı dinlerdin, Selim...

— Bu kuş delirmiş, dedi Selim. Ne kadar çok konuşuyor böyle.

Balkonun kapısını açıp bağırdı kuşa:

—Susacak mısın sen!

Kuş susmadı konuştu:

—Beni susturma, Selim. Yakında gideceğim. Sen yalnız kalacaksın. Beni bir daha göremezsin belki. Bir ağacın olsaydı, belki sana dönerdim Selim. Bahar gelince dönerdim sana. İstemez miydin, Selim? Bir ağacın olsa, ağaçta bir kuşun olsa; bahar gelince ağacın yeşerse, çiçek açsa, kuşun ağaca konsa, senin için ölse... İstemez miydin Selim?

Selim, "İsterdiiim!" diye öyle bağırdı ki, sonunda kuş korkup kaçtı. Selim iki gözü iki çeşme ağlamaya başladı. Kuşa kızdığı için mi ağladı, yoksa kuşu uçup gittiği için mi? Anlayamadım.

Selim balkonda durmuş, uçup giden kuşlara bakıyordu. Kendi kuşu da aralarındaydı. Kuşuna seslendi:

—Baharda gel, seni bekliyorum. Bahçeye ağaç da dikeceğim. Söz veriyorum!

Bakalım Selim, sözünü tutacak mı? Bahçeye ağaç dikecek mi? Selim'in kuşu baharda geriye dönecek mi? Ben bunların olacağına inanıyorum. Çünkü Selim verdiği sözü tutar.

10- KÜÇÜK KIRMIZI OTOMOBİL

Küçük kırmızı otomobil kendini bildiğinden bu yana o kasabada yaşamıştı. Genç, sağlıklı, sağlam bir otomobildi. Ama biraz da yaramazdı. Ne var ki, kötü bir huyu vardı. Hızı çok seviyordu. O topraklı kasaba yollarında; önüne eşek, traktör, ne geçerse hızla ileri atılıyor, onları geçerek alay ediyordu. Zamanla kasabada yarışabileceği kimse kalmamıştı. Gözü hep kasabanın çıkışındaki otoyoldaydı. Otoyoldan hızla geçen araçları hayranlıkla izliyordu.

Bir gün “Artık, otoyola çıkıp, o hızlı araçlarla yarışmanın zamanı geldi” dedi ve yasak olduğu halde, bir yolunu bulup otoyola girdi.

Otoyola girer girmez, hızla giden kocaman araçların arasında buldu kendini. Bu hiç de kasaba yollarında, at ile eşekle yarışmaya benzemiyordu.

Etrafından o kadar çok araç geçiyordu ki, bir an ne yapacağını bilemedi. Neyse ki, bir süre sonra yol az da olsa sakinleşmişti.

Tam o anda bir otomobil hızla yanından geçti. O kadar hızlıydı ki bizimki arkasından bakakaldı. “Şimdi onu yakalarım” dedi ve hızla ileri atıldı.

Öndeki otomobili yakalayıp geçmek için, tüm hızını kullanıyordu. Öndeki otomobilde inadına hızını iyice arttırıyordu.

Bu arada şehir içine gelmişlerdi. Ama bizimki hızını hiç azaltmamıştı. Trafik lambasında, DUR anlamına gelen kırmızı ışık yanıyordu. Tüm araçlar durmuşlardı.

Ne var ki bizimkinin yanında bir kamyon vardı ve DUR işaretini göremedi. Hızla ilerlemeye devam etti. Az daha, duran bir araca çarpıyordu.

Bu arada tekrar şehir dışına sahil yoluna çıkmıştı. Bu yol çok virajlı ve tehlikeliydi. Ama bizimki yine aynı hızla devam ediyordu.

İşte ne olduyorsa o an oldu ve yoldan çıkarak, denize doğru uçtu. Bir anda kendini suların içinde buldu.

Neyse ki suyun o kısmı pek derin değildi. Kazayı görenler hemen yetkilileri aradılar. Bir çekici gelip, onu sudan çıkardı. Bu kez kazayı ucuz atlatmıştı. Trafik otosu, bizimkini önce bir güzel azarladı. Sonra da, gereksiz hızın ve trafik kurallarına uymamanın zararlarını anlattı.

Geç de olsa, akli başına gelen küçük otomobil, kasabasına döndü ve o tozlu topraklı yollarda bile, hiç kimseyle yarışmaya kalkmadan, trafik kurallarına uyarak, yaşamını sürdürdü. O günden sonra bir daha asla böyle hatalar yapmadı.

11- BAY PARLAK SAAT

O gün Pembe bulut çiftliğinin kümesinde heyecan ve koşuşturma vardı. Bu heyecan ve koşuşturmanın nedeni, çiftliğe genç bir horozun gelecek

olmasıydı. Genç horoz, yaşlanmış olan ve sesi de eskisi kadar güçlü olmayan yaşlı horozun yerini alacaktı. Kümestekiler yeni gelecek olan genç horozu merak ediyorlardı. Hepsi birden kümesin önünde beklemeye başladılar.

Genç horoz gelince önce kümese girdi. Kümese girer girmez, tavuklar etrafını sardılar ve kendilerini teker teker tanıtmaya başladılar. Genç horoz altın sarısı ve parlak tüyleri ile göz kamaştırıyordu. Bütün tavukları dinledikten sonra o da kendini tanıttı.

“Merhaba benim adım Parlak tüy. Buraya küçük göl çiftliğinden geldim. Aranızda olmak çok güzel! Sizlerle iyi anlaşacağıma eminim” dedikten sonra, yaşlı horozun yanına giderek, çiftliği tanıttırmasını ve yapacağı işlerle ilgili bilgi vermesini istedi.

O gün Parlak Tüy için yorucu ve heyecanlı bir gündü. Erken yatıp sabaha dinç ve enerjik bir şekilde kalkarak işini yapmak istiyordu. Bu nedenle kümes hayvanları ile birlikte güneş batar batmaz uyumaya çekildi. Fakat işe geç kalırım endişesiyle bir türlü uyuyamadı. Daha sonra gece karanlığında dışarı çıkarak, “Üürüü üüü!” diye bağırmaya başladı. Böylece kümes ve çevresindekilerin uyanmasına neden oldu. Oysaki güneşin doğmasına daha saatler vardı ve o işini zamanından önce yapmaya kalkmıştı.

Bu vakitsiz ötüşe çiftlik sakinleri, özellikle de kümes sakinleri çok şaşırdılar. Güne çok erken başlamanın etkisiyle bütün etrafta uykulu bir şekilde dolaştılar. Bu duruma sebep olan Parlak Tüy çok üzüldü. Bundan sonra böyle bir yanlışlık yapmayacağına kendisi ve çevresindekilere söz verdi.

Parlak Tüy ertesi sabah, tam zamanında uyandım, düşüncesiyle kümeden dışarı çıktı ve “Üürüü üüü!” diyerek herkesi uyandırdı. Bu sesler de çiftlik halkını geç kaldırmıştı.

Geç uyandırılma çiftlikte o gün yapılması gereken işlerin zamanında yapılamamasına neden olmuştu. Kümeste ise durum daha kötüydü. Tavuklar yumurta yapmamıştı. Ayrıca yemliklere yem, su kabına su bile konmamıştı. Ak Tavuk bu durumdan çok şikâyetçiydi. Bu sorunu tavuk

arkadaşları ile konuştuktan sonra doğruca yaşlı horozun yanına gittiler. Yaşlı horoz çiftliğin bir köşesinde diğer tavuklarla konuşuyordu. Sinirli bir şeklilde konuşan Ak Tavuğın söylediklerini dinlemeye başladı. Ak Tavuk, “Yeşil Kuyruk bu soruna bir çözüml bulmalısınız! İki gündür doğru dürüst yumurtlayamıyorum. Bu horoz görevini zamanında yapamıyor. Ya erken ya da geç uyandırıyor. Yeter artık!” dedi.

Yeşil kuyruk kanatlarını yüzüne götürerek, “şikâyetinde haklısın Ak Tavuk, bu soruna en kısa zamanda bir çözüm bulmalıyız. Ben gerekeni yapacağım” dedi.

Birkaç saat sonra, Yeşil Kuyruk kümese gelerek bir çözüm yolu bulunduğunu şu sözlerle açıkladı. “Bundan böyle ne erken ne de geç uyanacaksınız. Parlak Tüy’le konuşarak ona bir çalar saat aldım. Bundan sonra bu çalar saat sayesinde istenilen saatte kaldırılarak görevinizi yapacaksınız, Parlak Tüy artık bizleri ve çiftlik sakinlerini tam zamanında kaldırabilecek” dedi.

Küместekiler sorunun bu şekilde çözülecek olmasına önce çok şaşırdılar, sonra çok sevindiler.

Ertesi gün Parlak Tüy, çalar saat sayesinde herkesi zamanında uyandırdı. Böylece herkes görevini zamanında yaparak, işlerin aksaması sorunu da ortadan kalkacağı gibi, erken kalkmadan dolayı uykusuzluk çekmeleri de önlenmiş oluyordu.

Kümes halkı ve çiftlik sakinleri o günden sonra bu işten çok memnun kaldıkları gibi Parlak Tüy’e “Bay Parlak Saat” olarak seslenmeye başladılar.

12- İKİ KARDEş

Bir zamanlar iki kardeş varmış. Kız olanın adı Öykü, erkek olanın adı ise Deniz’miş. Öykü Deniz’in ablasıymış.

İki kardeşin yaşadığı yer çok güzelmiş. Küçük bir evleri, küçük bir bahçeleri varmış. Bahçenin dışındaysa yemyeşil kırlar, tepeler uzanmaktaymış. Ama kardeşlerden hiç biri anne ve babalarından izin almadan dışarı çıkmaz, yabancılarla asla konuşmazmış.

Günlerden bir bahar günüymüş. Ağaçlar yemyeşil, kuşlar cıvı cıvı, güneş pırıl pırılmış. İki kardeş bahçede oyun oynarlarken bahçe kapısına küçük bir köpek gelmiş. Birkaç kez “Hev, hev!” diyerek ince sesiyle havlamış. Sonra da kırlara doğru koşmaya başlamış.

Deniz, ablasının “Gitme!” deyişini sanki duymamış gibi bahçe kapısını açmış. Küçük köpeğin peşine düşmüş. Onlar gidedursunlar; Öykü arkalarından bağırarak: “Lütfen geriye dönün! Ben sonra anne, babama ne derim? Ne olur geriye dönün!”

Ne Deniz, ne de küçük köpek geriye dönmüş. Öykü o kadar korkmuş, o kadar üzölmüş ki, ağlamaya başlamış. “Ben anneme, babama ne diyeceğim” diye içini çekiyormuş.

O sırada öykü’nün saçlarına, yüzüne bir şey dokunmuş. Bu rüzgârdan başkası değilmış. Öykü, rüzgâra yalvarmış: “Rüzgâr, ne olursun kardeşimin peşinden git. Ona hemen dönmesini söyle. Yoksa annem ve babam bana çok kızacaklar.”

Rüzgâr Öykü’nün sözünü dinlemiş. Tozu dumana katarak esmiş, yol almış. Bahçeden kırlara tepelere doğru esmiş. Deniz’i bir tepenin yamacında çiçek toplarken bulmuş. “Deniz!” diye bağırarak. “Ablan senin için ağlıyor, sen burada ne yapıyorsun?”

Deniz kötü bir rüyadan uyanır gibi zıplamış. “Sorma rüzgâr amca, ben küçük bir köpeğin sözüne uydum, buralara geldim. Demek ablam arkamdan ağlıyor, öyleyse onun için de çiçek toplayayım” demiş. Sonra da ablası için en güzel çiçekleri toplamaya başlamış.

Rüzgâr yolu göstermiş; Deniz elinde çiçeklerle onu izlemiş. Dere tepe aşmışlar, sonra eve ulaşmışlar. Öykü, kardeşini görünce koşup kucaklamış. Deniz, özür diledikten sonra çiçekleri ablasına vermiş. Ama ikisi de rüzgâra teşekkür etmeyi düşünememişler. Ama rüzgâr acı acı esmiş, onları sarsarak uyarmış. İki kardeş rüzgâra teşekkür etmişler. O zaman rüzgâr tatlı tatlı esmeye başlamış. İkisinin saçlarını okşamış “Bundan sonra hiç ayrılmayın, hep mutlu yaşayın” demiş.

13- TEMBEL AYILAR İLE ÇALIŞKAN MAYMUNLAR

Ormanların birinde alışkan maymunlar yaşarmış. Maymunlar ormanında ağaçlar ve bitkiler yemyeşilmiş. Her çeşit sebze ve meyve yetişirmiş.

Maymunların yaşadığı ormanın yanındaki bakımsız orman ise tembel aylara aitmiş. Aylar bn gün tembel tembel yattıkları iin orman çok bakımsızmiş ve ayların ormanında hiç sebze ve meyve yetişmezmiş.

Bir gün aylardan birisi, ormanda gezintiye çıkmış ve maymunların yaşadığı ormanı görmüş. Arkadaşlarına gidip maymunların yemyeşil ve meyve dolu ormanını anlatmış. Aylar zorla maymunların ormanını ele geçirmiş, maymunları da ormandan kovmuşlar.

Aylar kısa sürede ormandaki bn meyveleri yemişler. Ağaçlara ve ormandaki bitkilere bakmadıkları iin ağaçlar meyve vermemeye, ormanda bitki yetişmemeye başlamış. Aylar a kalmışlar fakat tembel oldukları için hiçbir şey de yapmamışlar.

Karnı çok acıkan bir ayı ormanda yemek aramaya çıkmış. Kendilerinin terk ettiğı, maymunların taşındığı ormanı görmüşler. Gördüklerine bir türlü inanamamış. Ayların bakımsız bıraktığı orman, alışkan maymunlar tarafından yemyeşil bir orman olmuş.

Ayı ormana geri dönerek gördüklerini arkadaşlarına anlatmış.

O güne kadar tembel tembel oturmaya alışan aylar, a kaldıkları için çalışmaları gerektiğini anlamışlar. Tembelliğı bırakıp çok çalışmaya söz vermişler. Maymunlardan gidip özür dilemişler. O günden sonra aylar ve maymunlar çok iyi dost olmuşlar.

14- BURUşUK KÂĞIT PARÇASI

Çöpler sokağın kenarında, p arabasını bekliyorlarmış ve p arabası köşeden dönmüş. Kısa gibi kollar p kutusunu kavrayıp, arabanın içine boşaltmış. Ama tam o sırada esen hafif bir rüzgâr, p kutusundaki buruşmuş kirli bir kğit parçasını uurup, az ileride yolun kenarına bırakıvermiş.

Kğit parçası neye uğradığını şaşırıvermiş. Rzgrın kendisini savurduğunu fark edince de hemen p arabasının arkasından seslenmiş. Ama sesini duyuramamış. Bn arkadaşları arabada gitmiş. Kğit parçası

tek başına yolun kenarında kalakalmış. Tertemiz sokakta pis bir kâğıt parçası! Sokağı kirlettiğine öyle üzülmüştü ki!

Derken ileride kucağında çocuğuyla yürüyen kadın görmüş. “Evet, belki bu kadın onu yerden kaldırır, yine çöp kutusuna atar”. Evet evet işte kadın kağıdı gördü. Eğilip alacak... Ama hayır! Kadının kucağında bebek, öbür elinde içi dolu bir çanta var. Kâğıdı gördü ama eğilip alamıyor. Geçip gitti işte.

Kâğıt parçası utancından ne yapacağını, nereye saklanacağını bilemiyordu. Şimdi onu kim görüp kaldıracak? Hah, işte o tarafa doğru biri daha yaklaşıyor. O da ne? Çok şişman bir adam bu! Kâğıdı görmüş ve kaşlarını çatmış. Ama eğilip alamıyordu. Çok kocaman bir göbeği varmış. Belli ki çok sağlıksız beslenmiş çocukluğundan beri. Yeterli sebze ve meyve yememiş.

Az sonra yaşlıca bir kadın geçmiş yanından yaşlı kadın onu görmüş ve bastonu ile itelemiş. Ama eğilip almamış. Neden? Çünkü yaşlı kadın artık gençler gibi değilmiş. Dizleri bükülemiyor, kolay kolay yere eğilemiyordu. Tertemiz sokak ortasında böyle pis pis yatıp etrafı kirletmek, olacak iş mi? Kâğıt parçası geçmişini düşünmüştü. Bir zamanlar yemyeşil bir ormanda kocaman bir ağaçmış. Dalları bulutlara doğru uzatır, yapraklarını güneşe doğru yayarmış. Sonra başka ağaçlarla birlikte onu da kesmişler, gövdesini kalın dilimlere ayırıp, bir fabrikaya göndermişler. Orada nasıl olduğunu bile anlayamadan, beyaz yapraklı bir defter haline gelmiş.

İşte şimdi de buruşturulmuş ve sokak ortasına atılmış. Orada kalmak istemiyordu. Ama onu kim kaldıracak? Kim çöpe atacak?

Tamam, biri daha geliyordu: Yaşlıca bir bey. Çok temiz giyimli, saçları düzgün taranmış, ceketinin cebinde bembeyaz bir mendil olan bir bey. Belli ki çok titiz biri “Beni mutlaka yerden kaldırır, sokakları kirletmeme izin vermez!” diye düşünerek sevinmiyordu ki, adam kâğıt parçasının yanından yürüyüp geçmişti. Onu görmemiş bile! Meğer gözleri iyi görmüyormuş adamın.

İşte gençten birileri geliyor. Bir delikanlı ile bir genç kız. Kol kola girmiş, güle oynaya yürüyorlar. Ne kucaklarında bir bebek var, ne de ellerinde bir

baston. Dizleri kolayca bükülebiliyor, gözleri de pek güzel görüyor. Ama o da ne? Yanından geçip gidiyorlar işte. Delikanlının gözü, yanındaki kızdan başkasını görmüyor. Genç kız kâğıdı gördü. Ama eğilip almadı. Galiba eğilirken saçlarının bozulmasının istemedi.

Şimdi ne olacak? İşte iki küçük çocuk yaklaşıyor. Ama onlar yalnız oyun oynamayı ve ders çalışmayı bilir. Yere düşmüş kâğıt parçasını görmezler bile.

—Aaa, şuraya bak! Yere bir kâğıt parçası düşmüş. Haydi, kaldırıp çöpe atalım! demiş çocuklardan biri.

Uzanıp kâğıt parçasını yerden kaldırmış. Diğer çocuk,

—Peki, ama bu işi neden biz yapıyoruz? Büyüklerin işi değil mi bu? diye itiraz etmiş.

Çöpü kaldıran çocuk, arkadaşına

—Biz de büyüyünce bazı görevlerimizi yapmaya fırsat bulamayabiliriz. O zaman bizim gözümüzden kaçan işleri bizim çocuklarımız üstlenir, demiş.

—Haklısın demiş arkadaşı, kâğıdı çöpe atmışlar.

Buruşuk kâğıt parçası çok mutlu olmuş.

15- AYŞECİK KÖYE GİTTİ

Ayşecik, yaz tatilinde köye teyzesinin yanına gitti. İlk gün o kadar çok oyun oynadı, o kadar çok gezdi ki... Yoruldu, erkenden uyudu.

Köyde sabah olmuştu. Ayşecik yatağından kalktı. Pencereyi açtı. Mis gibi temiz havayı içine çekti. “Çok acıktım, hemen kahvaltı yapmalıyım,” diye düşündü.

Doğruca ahıra gitti. İneğe:

—Günaydın sarı kız, bana biraz süt verir misin? Dedi.

İnek ona:

—Bana ot mu verdin, su mu verdin de süt istiyorsun? Diye çıkıştı.

Ayşecik kümese koştu.

—Merhaba Çilli tavuk! Bana yumurta verir misin? Dedi.

Çilli tavuk:

—Merhaba dedin ama bana ne yem verdin, ne de su. Sana yumurta veremem, dedi.

Ayşecik çok acıkmıştı. Kimse anlamıyordu onu. Ne yapsın kovana koştu hemen. Vızıldayan arılara dedi ki:

—Merhaba çalışkan arılar. Bana birazcık bal verir misiniz?

Arılar vızıldayarak:

—Olmaz Ayşecik, sen bal yaptığımız çiçeklere su verdin mi? Onlar olmazsa biz balı nasıl yaparız? Sana nasıl bal veririz? Dediler.

Ayşecik o kadar çok acıkmıştı ki, ağlamaya başladı sonunda. Ayşecik' in ağladığını duyan teyzesi geldi, onu uyandırdı.

—Haydi, Ayşecik kalk, kahvaltı hazır, dedi.

Ayşecik kalktı. Elini yüzünü yıkadı. Giyindi. Masaya oturdu. Masada süt, yumurta, bal vardı. Buna çok sevindi.

—Demek ki gördüğüm rüya imiş,” dedi.

Kahvaltısını yaptıktan sonra bahçeye çıktı. İneğe ot verdi. Tavuklara yem ve su verdi. Çiçekleri suladı. Hepsi de Ayşecik'e teşekkür ettiler.

**EK- IV: Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak Hazırlanmış Türkçe Dil
Etkinlikleri Planları**

1- KARNI ŞIŞMIŞ TILKI

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Karnı Şışmış Tilki” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Üzerlerinde yazılarının yer aldığı et ve ekmek resimleri, fon kartonundan kovuklar(10 adet), çeşitli dolgu oyuncaklar

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle a gözlü bir tilkinin başına gelenleri öğreneceğiz. Çok yemek yerse başına neler gelebilir, hep birlikte göreceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Hepimiz bir tilkiyiz, karnımız çok a dolaşıyoruz, yiyecek kokusu almaya çalışıyoruz...” ifadesi ile sınıfta dolaşılır. Bu arada çocuklardan çok yemek yenildiğinde neler olacağını düşünmeleri istenir. Daha sonra tekrar halka olunur ve çocukların buldukları yanıtlar alınır ve beyin olarak ısınmaları sağlanır.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “A Tilki” oyununu oynayacakları söylenir. Daha önceden hazırlanmış 10 adet ağaç kovuğu sınıfa yerleştirilir. Bir tilki sayışmaca ile belirlenir. Tilki sınıftan dışarıya çıkar. Daha sonra bir oban belirlenerek et ve ekmek resimlerini bir kovuğa koyması istenir. Dışarı çıkan tilki bu et ve ekmeği bulmaya çalışır. Diğer çocuklar da et ve ekmek kokusudurlar, tilkiye üfleyerek yolu gösterirler. Yaklaşınca çok, uzaklaşınca az üflerler. Tilki et ve ekmeği bulunca kovuğa girer, etle ekmeği yer ve karnına dolgu oyuncaklar yerleştirilerek şişmesi sağlanır. Tilki kovukta kalır. Daha sonra başka tilki seçilir, aynı şekilde oynanır. Bütün ağaç kovukları doludur. Tilki acaba buradan çıkamazsa ne yaparlar sorusu, kalan çocuklara sorulur. Daha sonra kovuktakilere “çıkamıyorsunuz ne yaparsınız?” diye sorularak göstermeleri istenir.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır. Birinci kümede tilkiler(2 kişi), et ve ekmek, yiyecek kokuları, ağaç kovuğu vardır. Tilkinin birisi açtır, yiyecek arar, diğeri de yoldan geçip, onu kovukta bulmuştur, nasıl bu duruma düştüğünü sorar. Bu oyununu canlandırmaları istenir. Diğer kümeye bu kümeden farklı olarak çoban ve koyunlar eklenir. Çocukların kendi aralarında konuşarak neler yapabileceklerine karar vermeleri istenir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Karnı çok aç olan tilki nasıl yiyecek bulmuştur?
- 2) Yiyecekleri oraya kim bırakmış olabilir?
- 3) Tilki yiyecekleri yiyince ne yapmıştır, neden?
- 4) Yoldan geçen tilki ona neler söylemiş olabilir?

2- GÜVERCİN İLE KARINCA

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Güvercin ile Karınca” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Çeşitli Legolar

EĞİTİM DURUMLARI:

Hepiniz karıncaları bilirsiniz, güvercinleri de. Bugünkü etkinliğimizle bir karıncanın güvercinin hayatını nasıl kurtardığını öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Hepimiz bir karıncayız, bir derenin kıyısında dolaşıyoruz, yiyecek bir şeyler arıyoruz, dolaşalım” denilir. Önce yavaş, daha sonra hızlı bir şekilde emekleme devinimi yapılması sağlanır.

Daha sonra “şimdi de bir kuş olan gverciniz uçuyoruz, ualım” denilir ve bir taraftan da hangi hayvanların yzebileceği hangilerinin yzemeyeceğini düşünmeleri istenir. Öğretmen halkayı oluşturmalarını sağladıktan sonra çeşitli hayvan isimleri söyleyerek onların yüzme bilip bilmediğini sorar. Örneğin, balık yüzebilir mi, kaplumbağa yüzebilir mi, karınca yüzebilir mi? gibi çeşitli sorular sorularak beyin olarak da probleme hazırlanmaları sağlanır.

KURALLI OYUN:

Çocukların tekrar halka olmaları sağlandıktan sonra ğretmen ortaya geçer ve “şimdi sizinle bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı Güvercinler- Karıncalar- Avcı. Karıncalar suya düşmüşler yardım istiyorlar, güvercinler de onlara saman atarak yardım ediyor. Sınıf içinde bulunan iki halı birleştirilerek bir dere alanı oluşturulur. Karıncalar bu dereye geçerler. Sonrasında ise belirlenen güvercinler legoları kullanarak onlardan yardım isteyenlere doğru atarlar. Karıncalar güvercinin verdiği legoyu yakalamaya çalışır, başaranlar karaya çıkar. Ancak bu sırada avcı gelir. Avcı da güvercinleri tüfeğiyle vurmaya çalışır. Karıncalar buna engel olur.

DOğAçLAMA VE ROL OYNAMA:

Çocuklar 2 kümeye ayrılır. İki kümeye de aynı yönergeler verilir. Birkaç karınca, birkaç güvercin belirlenir, dereye su içmek için gelen güvercinler suda çırpınan karıncaları görür, onlara yardım eder. Bir de güvercin avcısı vardır. Karıncalar da bu avcıdan güvercinleri kurtarmıştır. Güvercinlerin boğulmak üzere olan karıncalara nasıl yardım ettiğini ve karıncaların güvercinleri nasıl kurtardığını anlatan bir oyun oynamaları istenir. Karınca, güvercin, avcı rollerini kimin alacağı tespit edilir. Çocukların nereden başlayacaklarına ve nasıl oynayacaklarına karar vermeleri için süre tanınır.

TARTIşMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır. Çocuklara en çok beğendikleri yerin neresi olduğu ve neden burayı beğendikleri sorulur.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Karıncalar ne yapıyordu?
- 2) Güvercinler karıncaları görünce ne yaptı?
- 3) Karıncalar kurtuldu mu?
- 4) Avcı neden gelmişti?
- 5) Avcı neden güvercini vuramadı?

3- MAYMUNLAR

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Maymunlar” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Sanat etkinliğinde çocuklar tarafından öğretmen rehberliğinde gazete kâğıtlarından hazırlanmış şapkalar.

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimiz maymunlar ile ilgili. Bir maymundan bir şey yapmasını istiyorsak ne yapmalıyız, öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olmaları sağlanır. Daha sonra şapkalarını başlarına takmaları istenir ve sınıf içinde dolaşmaları söylenir. Bir elini havaya kaldır, iki elini havaya kaldır, kızgın ol, sevinçli ol yönergeleri ile birlikte beden olarak ısınmaları sağlanır. Bu arada çocuklar sınıf içinde dolaşırken bir yandan da şapkaları olan meslekleri düşünmeleri istenir. Halka tekrar sağlanır ve öğretmen çocukların düşüncelerini hangi mesleklerin şapkaları vardır? Sorusuyla alır.

KURALLI OYUN:

Daha sonra halka tekrar oluşturularak çocuklara “Şapka taşıma oyunu” oynanılacağı söylenir. Bu oyunda bir kişi şapka taşıyan olarak belirlenir. Bütün şapkalar bir yerde biriktirilir. Seçilen kişi önce kendi şapkasını sonra diğer şapkaları alarak başına takar, dolaşır. Daha sonra oturup, gözlerini kapatıp, uyuyor gibi davranır. Diğer çocuklar sessizce onun şapkalarını alır ve başlarına takıp, masaya çıkar. Yalnız oyunda seçilen çocuğun başında bir tane şapka bırakılması oyunun kuralıdır. Şapka taşıyan çocuk uyanır dolaşır, dolaşırken o ne yapıyorsa diğer çocuklarda onu maymun sesi çıkararak “vıyk vıyk vıyk” diyerek taklit eder.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Çocuklar iki kümeye ayrılır, her kümeye; sınıfın bir bölümünün bir deniz kenarı olduğu söylenir ve bir denizci var, başka bir denizci yeni denizci şapkaları getirmesini istiyor, o da şapkaları alıyor, ormandan gidiyor. Ancak ormandan giderken bir yerde uyuyor, uyandığında sadece kendi şapkası var, diğer şapkalar yok. Ağaca bakıyor. Bir de ne görsün ağaçtaki maymunlar şapkalarını almış, başlarına takmış Adamın yalnızca bir tane şapkası kalmış. Adam şapkalarını istiyormuş istiyormuş maymunlar konuşmayı bilmedikleri için anlamıyormuş, Acaba sonra neler olmuş? Adam şapkalarını nasıl almış olabilir, oyununu oynuyoruz, denilir. Çocuklar arasından iki denizci seçilir, diğerleri maymun olurlar. Nasıl oynayacaklarına karar vermeleri için bir süre verilir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır. Çocuklara en çok beğendikleri yerin neresi olduğu ve neden burayı beğendikleri sorulur.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Denizci diğer denizciden ne istedi?
- 2) Denizci şapkaları nasıl taşıdı?
- 3) Denizcinin şapkalarına ne oldu?

- 4) Denizci şapkalarını almak için neler yaptı?
- 5) Maymunlar neden şapkaları vermiyorlardı?
- 6) Adam ne yapınca maymunlar şapkaları yere attı, neden?

4- KENDİNİ BEĞENMİŞ İSTİRİDYE

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Kendini Beğenmiş İstiridye” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: yengeç, denizminaresi, denizkestanesi, denizyıldızı, midye ve isticiridye resimleri. Gazete kâğıtlarından isticiridye etekleri yapılır. Bristol kâğıdından inciler ve el fenerleri oluşturulmuştur.

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizde denizde yaşayan hayvanları tanıyıp, bazı özelliklerini öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olmaları sağlanır. Daha sonra çocuklara “bizler birer deniz kabuğuyuz, denizde yaşıyoruz, dolaşıyoruz” denilir, dolaşırken eteklerimizi de açıp kapatıyoruz. Şimdi hem dolaşalım hem de düşünelim acaba başka hangi hayvanlar var denizde yaşayan. Daha sonra çocuklardan düşündükleri deniz canlılarının adları alınır.

KURALLI OYUN:

“Kendini beğenmiş İstiridyeler” oyunu oynanır. Bu oyunda iki dalgıç ve isticiridyeler ve midye vardır. Dalgıçlar, midye nine “ incilerim göründü saklayamadım, dalgıçlar geldi anlayamadım, ıkırcık mıkırcık sen bu oyundan çık” tekerlemesi ile seçilir. Daha sonra isticiridyeler eteklerini açıp kapatarak dolaşırlar. Öğretmen bazı isticiridyelere inci takar, onlar da şaşırırlar, eteklerini açıp kapatarak göstermeye devam ederler. Midye nine incili isticiridyelere “açma eteğini kimse görmesin, başına kötü şeyler gelir” der. Daha sonra dalgıçlar gelir. Dalgıçlara fenerler verilir onlarla inci

ararlar, buldukları incili istiridyeleri yakalayıp bir yerde biriktirirler. Oyun incili istiridyelerin hepsinin yakalanmasına kadar devam eder.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Sonra tekrar halka olunarak, çocuklar iki kümeye ayrılır, kümelere dalgıçlar ve istiridyeler adları verilir.

İstiridyeler kümesinde; Roller çocuklarla birlikte belirlenir. Öncelikle istiridyeler, midye nine, dalgıçlar, deniz kumu belirlenir. Diğer çocuklar istedikleri deniz canlısı olurlar. “Burası bir denizin dibi olsun. Bir istiridyenin eteğine bir gün kumlar arasından parlak bir şey takılır. Bunu denizdeki canlılar(denizminaresi, yengeç, denizyıldızı, balıklar, denizkestanesi, yosunlar) görür ve çok şaşırıp korkarlar. Sonra midye nineye ne olduğunu sorarlar, o da ne olduğunu söyler ve bir öğüt verir, istiridyeye. Ancak istiridye öğüdünü dinlemez, bu yüzden dalgıçlar tarafından başına kötü şeyler gelir, acaba neler gelir?” denir.

Dalgıçlar kümesinde; “burası bir deniz bir sürü istiridye var bazılarının içinde inci var, size bu incili istiridyeler gerekiyor bu istiridyeleri bulup, toplayacaksınız” denilir. Dalgıçlar ve istiridyeler belirlenir.

Her kümeye oyunlarını kararlaştırmaları için bir süre verilir.

TARTIŞMA:

Çocukların oynadıkları ve izledikleri oyunları anlatmalarına fırsat verilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) İstiridyelerin arkadaşları kimlerdi?
- 2) İstiridyenin içine ne girdi?
- 3) Midye nine bu cisimle ilgili olarak istiridyeye ne dedi, ne öğüt verdi?
- 4) İstiridye ne yaptı?
- 5) Dalgıçlar niçin gelmişti?
- 6) Dalgıçlar ne yaptı?

7) İstiridyeyi sizce nereye götürmüş olabilir?

5- GÜNEŞİN GÜCÜ

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Güneşin Gücü” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Mont, atkı, bere

EĞİTİM DURUMLARI:

Çocuklara “acaba güneş mi daha güçlüdür yoksa rüzgâr mı?” diye sorulur. “Bugünkü etkinliğimizle güneş ve rüzgârın nasıl yarıştığını öğreneceğiz” denilir.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olmaları sağlanır. Daha sonra çok güneşli havada yolda montuyla yürüyen insanlar gibi yürümeleri istenir. Daha sonra da çok rüzgârlı bir havada yolda yürüyen insanlar gibi yürümeleri istenir. Sınıf içinde dolaşırken de önce güneş olmasa neler olabileceğini düşünmeleri, daha sonra da rüzgâr olmasa neler olabileceğini düşünmeleri istenir. Halka tekrar oluşturularak çocukların düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Acaba hangisi daha güçlüdür? Sorusu yöneltilir.

KURALLI OYUN:

“Güneş- Rüzgâr” oyununun oynanacağı söylenir. Bir güneş bir de rüzgâr sayışmaca ile seçilir. Geriye kalan çocuklar sokaktaki insanlar olurlar, montlarını giyerler. Güneş ve rüzgâr kapının önüne çıkarlar. Güneş geldiğinde çocuklar montlarını çıkararak kollarına asarlar. Rüzgâr geldiğinde ise giyip sıkı sıkı montlarını tutarlar. Sınıfa bir birisi, bir diğeri girerek diğerk çocukların güneş ve rüzgâra uygun olarak hareket etmeleri istenir, şaşıran çocuklar oyundan çıkar.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Çocuklar güneş ve rüzgâr adıyla iki kümeye ayrılırlar. Her iki kümeye da güneş, rüzgâr, sokaktaki insanlar, ağaçlar vardır. Kimin daha güçlü olduğunu anlamak için yarışır. Güneş ve rüzgâr güçlerini göstermek için sokaktaki insanların montlarını çıkartmaya çalışır. Acaba bu yarışmada neler olur, oyunu kim nasıl kazanır, oyunlaştırmaları istenir. Çocuklara neler yapabileceklerine karar vermeleri için bir süre verilir, sonra oyunlara geçilir.

TARTIŞMA:

Çocukların oynadıkları ve izledikleri oyunları anlatmalarına fırsat verilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Güneş ve rüzgâr neden yarışma yapmaya karar vermişler?
- 2) Yarışırken güçlerini nasıl göstermişler?
- 3) Yarışmayı kim kazanmış, neden?

6- ASLAN İLE FARE

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Aslan ile Fare” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Bir adet örtü, ipten kuyruk

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizde aslanın hayatını farelerin nasıl kurtardıklarını öğreneceğiz. “Hayıııııı, olamaaaz” demeyin, olmuş ama nasıl olmuş?

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olmaları sağlanır. Daha sonra çocukların fare gibi yerde sürünmeleri istenir, kemirme hareketleri yapmaları istenir. Sonrasında ellerini aslanpençesi olduğunu düşünmeleri istenir ve ellerini sıkıp, gevşetme çalışması yaptırılır. Aslan sesi çıkarmaları da istenir. Bunları yaparken bir yandan da aslanların hangi hayvanları yediğini düşünmeleri

istenir. Daha sonra çocuklar halka olurlar ve aslanın hangi hayvanları yediğı ile ilgili yanıtlarını ifade ederler. Sonra öğretmen aslan fareyi yer mi diye sorar. Fareyi mi yoksa zebraı mı tercih eder, neden sorularını sorar, yanıtlar alır.

KURALLI OYUN:

“Aç Aslan” oyununun oynanacağı söylenir. Çocuklar tek sıra olurlar ve yere çökerler. İçlerinden birisi aslan seçilir. Aslan bu sıranın önünde olur. Her çocuk sıra ile aslanın yiyebileceğı bir hayvanın taklidini yaparak önünden geçer, aslan her yakaladığı hayvana “sen kimsin?” diye sorar, çocuk da yanıt verir. Çocuklar arasından bir tane de fare belirlenir, kuyruk takılır. Aslana o yalvarır, yakarır, aslan onu çok küçük bulur ve yemez. Diğer hayvanların hepsini yer. Aslan ve fare rolü çeşitli çocuklara verilir.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Sonra tekrar halka olunarak çocuklar iki kümeye ayrılır. Kümelerden birindeki çocuklara aslan, diğer hayvanlar(bu hayvanları çocuklar kendisi belirler), fare rolleri verilir. Aslan bütün hayvanları yer ancak fareyi yemez. Fare ve diğer hayvanlar ne yapmış olabilirler?

Diğer kümeye, aslanın biri tuzağa avcılar tarafından düşürölmüş. Anne fare ve yavruları onu kurtarmışlar bu tuzaktan. Acaba neden onu kurtarmışlar? Yönergesi verilir. Çocukların rolleri (avcılar, aslan, fare ve yavruları) onlarla birlikte kararlaştırılır. Çocuklara neler yapabileceklerine karar vermeleri için bir süre verilir, sonra oyunlara geçilir.

TARTIŞMA:

Çocukların oynadıkları ve izledikleri oyunları anlatmalarına fırsat verilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Aslan fareyi yakalayınca ne düşündü?
- 2) Fare yakalanınca ne yaptı?

- 3) Aslan farenin kaçmasına neden izin verdi?
- 4) Aslanı tuzağa kim düşürmüştü?
- 5) Aslan tuzaktan kurtulabildi mi?
- 6) Fareler neden aslanı kurtardılar?
- 7) Fareler aslanı kurtarınca ne yaptı, neden?

7- ELİF'İN DÜNYASI

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Elif’in Dünyası” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Çeşitli boyutta çocuk kitapları, içi görünmeyen iki adet poşet.

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle çocukların kitaplardan nasıl faydalandığını öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. Daha sonra çocuklara “hepimiz, çok özel güçleri olan çocuklarız, bu güç kimsenin göremediği çok uzak yerleri istediğimiz zaman seyredebiliyor ve kimsenin duymadığı çok uzaktaki sesleri istediğimiz zaman işitebiliyor, olmamız.” denir. Sonra sınıfta dolaşarak, çok uzak yerlerde neler görebilecekleri ve çok uzaktan nelerin seslerini duyabileceklerini düşünmeleri istenir.

Daha sonra halka olunarak şimdi herkes düşündüklerini bir kitapmış gibi anlatacak, Çocuklardan “ben sesini anlatan bir kitabım,” ve “ben yı anlatan bir kitabım,” şeklinde düşüncelerini anlatmaları istenir.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “Kitapların Gücü” adlı oyunu oynanacağı söylenir. Çocuklardan biri sayısmaca ile iki kişi peri seçilir. Çocuklar özel güçleri olan, kimsede bulunmayan özellikleri olan çocuklardır. Sınıf içinde dolaşırlar, birbirlerine kimsenin görmediği şeyleri anlatırlar, kimsenin bilmediği müzik aletlerinin

nasıl çalındığını anlatırlar. Bu özel güçleri sonra her birinin teker teker kaybolur. Özel gücünü yitiren ağlamaya başlar. Bu arada periler, bu özel güçlerini yitiren çocuklara bu özel güçlerin yerine geçecek bir armağan verir. Periler kitapları çocuklara dağıtır. (Kitaplar her çocuğa bir tane düşecek sayıda belirlenir ve içi görünmeyen bir poşete konulur.) Bütün çocuklar kitaplara bakarlar ve bu sefer de kitaplarda gördüklerini birbirlerine anlatırlar.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır. Her iki kümeye de aynı yönergeler verilir. Bir Elif, bir peri, Elif'in arkadaşları, Elif ve arkadaşları sayısınca kitaplar çocuklardan seçilir. Elif'in özel güçleri vardır. Elif büyüdüğü için bir gün bunları yitirir. Çok üzgündür. Bu arada bir peri onun yanına gelerek, bu özel güçlerin yerini tutacak bir armağan verir. Elif ve arkadaşları kitapları aldıktan sonra ne yapmış olabilirler, bunları oyunlaştırmaları istenir.

Her kümeye oyunlarını kararlaştırmaları için bir süre verilir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Elif neleri görebiliyormuş?
- 2) Elif neleri duyabiliyormuş?
- 3) Bu duyduklarını ve gördüklerini kimlere anlatıyormuş?
- 4) Elif'in yanına neden peri gelmiş?
- 5) Peri ona ne vermiş?
- 6) Elif ve arkadaşları sonra neler konuşmuşlar?

8- KAROŞ İLE BÖCÜŞ

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Karoş ile Böcüş” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Evcilik köşesinde bulunan kahvaltı oyuncakları

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle evlerimizi temiz tutmanın ne kadar önemli olduğunu anlayacağız.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Bizler hamamböceğı ve karasineğız, burası çok pis bir ev ve biz burada dolaşıp yiyecek bir şeyler arıyoruz” denilerek sınıfta dolaşılır. Daha sonra hangi yiyecekleri nasıl bulduklarını halka olunarak ifade etmeleri istenir.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “Hamamböceğı ve Karasinekler karınlarını doyuruyor” oyununu oynayacakları söylenir. Çocuklar karasinekler ve hamamböcekleri olarak ikiye ayrılır. Bütün çocuklar uyuyor gibi yapar, öğretmen “gece” dediğinde hamamböcekleri hızlıca mutfağı gider, bir şeyler yer; “gündüz” dediğinde ise karasinekler uçarak çöpe ve masaya konup, bir şeyler yerler.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır. Birinci kümedeki çocuklara burası çok pis bir ev, anne kahvaltılıkları hiç toplamıyor, çocuklar şeker yedikten sonra ellerini yıkamıyor, her tarafa sürüyorlar. Burada yaşayan hamamböceğı ve karasinek nasıl bir hayat sürer, oyununu oynuyoruz, denilir.

İkinci kümedeki çocuklara ise “burası bir ev, burada eskiden çok pis olan bir aile oturuyordu, sonra onlar taşındı. Onların yerine çok temiz olan bir aile geldi. Bu evde daha önceden beri yaşamakta olan karasinek,

hamamböceği vardı. Bunlar artık yiyecek bulamaz hale geldi. En sonunda kendilerine bir çözüm buldular” denilerek, oyunlarını oynamaları istenir.

Her aile için anne, baba, çocuklar(2 veya 3 tane), hamamböcekleri ve karasinekler geri kalan çocuklardan seçilir.

İkinci kümeye ise pis aile için anne- baba, çocuklar da eklenir.

Her kümeye oyunlarını kararlaştırmaları için bir süre verilir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Karasinek ve hamamböceğinin yaşadığı yer nasılmış?
- 2) Karasinek ve hamamböceği ne zaman kendilerine yiyecek bir şeyler ararmış?
- 3) Karasinek karnını doyurmak için neler yaparmış?
- 4) Hamamböceği karnını doyurma için neler yaparmış?
- 5) Bu evin çocukları neler yaparmış?
- 6) Temiz aile ve çocukları nasıl yaşarmış?
- 7) Hamamböceği ile karasinek temiz ailenin taşınması ile yiyecek bulabilmişler mi?
- 8) Hamamböceği ile karasinek ne yapmış olabilirler?

9- SELİM AĞAÇ DİKECEK

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Selim Ağaç Dikecek” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle kuşların konuşuyor olsalardı ağaçlarla ilgili neler dile getireceklerini, insanlardan neler beklediklerini öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Hepimiz bir kuşuz, oradan oraya uçuyoruz” ifadesi ile sınıfta dolaşmaları sağlanır. Bu arada uçarken de kendilerine evin yanında bir ağaç düşünmelerini ve bu ağaçta neler yapabileceklerini hayal etmeleri istenir. Sonrasında tekrar halka olmaları sağlanarak, ağaçta neler yaptıklarını hayal ettiklerini söylemeleri istenir.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “Ağaç Meraklısı Kuşlar” oyununu oynayacakları söylenir. Bir çocuk seçilir, adı Selim olur. Diğer çocuklar da kuş olur. Selim evdedir. Balkonun kenarına kuşlar konar. Kuşlar hep birden “Neden bahçende bir ağacın yok, Selim?” diye bağışırlar.. Selim çıkar dışarıya “Susuuun, ne yapacaksınız ağacı?” diye tek tek kuşlara sorar. Kuşlar birer birer cevap verir. Şarkı söyledik, yuva yapardık, kahvaltı yaparken sana bakardık,... gibi şeyleri balkon kenarından söylerler. Selim “isterdim” diye bağıırır. Kuşlar da uçarlar, Selim de ağlar.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır. Birinci kümeye kuşlar ve Selim rolleri verilir. Bu kümedeki çocuklardan bahçeye gelen kuşun kendisinden bahçeye ağaç dikmesini istemesi nedeniyle baharda ağaç diken çocuğu anlatmaları ve ağaçtaki değişikliklerle birlikte kuşun gelip gelmeyeceğini oynamaları istenir.

İkinci kümedeki çocuklara da aynı roller verilir. Ancak bu kez kendisinden evin bahçesine baharda ağaç dikmesini isteyen kuşun isteğini yerine getirmeyen bir çocuğu ve buraya gelen kuşları canlandırmaları istenir.

Çocukların kendi aralarında konuşarak neler yapabileceklerine karar vermeleri istenir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır. En çok beğendikleri yerleri belirtmeleri istenir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Kuş Selim'den ne istedi?
- 2) Selim ona nasıl davrandı?
- 3) Kuşlar ne yaptı?
- 4) Selim ne yapmaya karar vermiş olabilir?
- 5) Selim'in kuşu tekrar geri dönecek mi?

10- KÜÇÜK KIRMIZI OTOMOBİL

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Küçük Kırmızı Otomobil” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Kırmızı rengi belirgin olan bir trafik lambası fon kartonları ve bristol kâğıdı kullanılarak hazırlanır. Yol düzenlemek için çeşitli boyda tahta bloklar, masalar

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle trafik kurallarına uymayan bir otomobilin başına neler geldiğini ve bu yüzden de nasıl pişman olduğunu öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Hepimiz bir kasabada yaşayan birer otomobiliz” ifadesi ile sınıfta dolaşmaları istenir. Önce yavaş sonra da çok hızlı gitmeleri istenir. Bu arada yolda başka nelerle yarış yapabileceklerini ve hızlı gidildiğinde neler olabileceğini düşünmeleri istenir. Daha sonra tekrar halka olunur ve çocukların başka nelerle yarıştıkları ve hızlı gitmenin zararları sorularak, yanıtları alınır.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “Trafik” oyununu oynayacakları söylenir. Sınıf içerisinde bir yol hazırlanır. Önce düz, sonra geniş, trafik lambasından sonra da (trafik lambası hazır olmalıdır) virajlı olacak şekilde bir yol ayarlanır. Virajlı yol sınıf içindeki masalardan oluşturulur. Virajlı yolun kenarına deniz olacak

şekilde halı konulur. Trafik Otosu, çekici, trafik lambası belirlenir. Her otomobil kendi rengini belirler. Hızlıca hareket eden otomobiller virajlı yolun kenarından denize düşerler. Çekici gelip kurtarır, trafik otosu da arabalara kızar ve hızlı gitmenin zararlarını anlatır.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır. Birinci kümeye, “bir kırmızı otomobil varmış, kasabada yaşıyormuş. Hız yapmayı çok severmiş. Günün birinde yasak olduğu halde otoyola çıkmış. Orada başına neler gelmiş olabilir, oyununu canlandıralım” denilir. Kırmızı otomobil, eşek, traktör, trafik lambası, otoyoldaki arabalar, polis, polis otosu, çekici otosu rolleri çocuklarla birlikte belirlenir.

İkinci kümeye ise “arabanın biri denize düşmüş, çekici ve polis otosu gelmiş, acaba bu otomobil neden denize düşmüş olabilir, oyununu canlandıralım” denilir. Otomobil, eşek, traktör, trafik lambası, trafik polisi, polis otosu, çekici, diğer otomobiller belirlenir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, en çok beğendikleri yerleri belirtmeleri istenir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Küçük otomobilin yaşadığı yerin özellikleri nelerdir?
- 2) Küçük otomobil kasabada neler yapmaktadır?
- 3) Küçük otomobil ne yapmak istemektedir?
- 4) Küçük otomobil otoyola çıkınca ne yapmıştır?
- 5) Küçük otomobil şehre gelince ne yapmıştır?
- 6) Küçük otomobil deniz kenarından giderken ne olmuştur?
- 7) Küçük otomobil nasıl kurtulmuştur?
- 8) Küçük otomobilin başına bunlar neden gelmiştir?
- 9) Polis küçük otomobile ne söylemiştir?

10) Küçük otomobil başına bu gelenlerden sonra ne yapmış olabilir?

11- BAY PARLAK SAAT

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Bay Parlak Saat” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Kartondan hazırlanmış sabah, öğle ve gece kartları ile çalar saatler, yeşil kuyruk

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle işlerimizi zamanında yapmanın ne kadar önemli olduğunu öğreneceğiz. Bir işi zamanından önce ya da sonra yapmak nelere sebep olur, öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Hepimiz bir horozuz ve kümeste geziniyoruz” ifadesi ile çocukların horoz sesi çıkartıp, sınıfta dolaşmaları istenir. Bu arada çocuklardan bir horozun erken ötmesiyle ve geç ötmesiyle neler olabileceğini düşünmeleri istenir. Daha sonra çocukların halka olmaları sağlanır ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “Horoz Ötüşü” oyununu oynayacakları söylenir. Çocuklar horoz olur. “Hepiniz genç horozsunuz, tüyleriniz parlıyor” denilir. Kâğıttan yapılmış, öğleyi, geceyi ve sabahı işaret eden kartlarla çocukların ötmeleri sağlanır. Sabah kartı kaldırıldığında ötmeleri istenir. Öğle kartı kaldırıldığında öten geç kalkan horoz olarak belirlenir. Gece kartı gösterildiğinde öten horoz ise erken ötmüş olur. Geç ve erken kalkan horozlara yeşil kuyruk olarak seçilen yaşlı horoz çalar saat verir, diğer horozlar bu horozlara “Parlak Saat!” diye bağırır.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar erken ve geç olmak üzere 2 kümeye ayrılır.

Birinci kümeye “burası bir kümes, kümeste tavuklar, yaşlı ve de genç horoz var. Yaşlı horozun adı yeşil kuyruk olsun. Bir de çiftlik sahipleri var. Kümese yeni gelen yaşlı horozun yerine geçecek olan horoz parlak tüy olsun. Parlak tüy kendisini tanıtır ve kümesi yeşil kuyrukla gezdikten sonra yatma vakti gelmiştir. Parlak tüy o gece çok heyecanlıymış, çünkü işe başlıyormuş. Sabahı beklemeden erkenden ötmüş, acaba çiftlik sahipleri ve kümesteki tavuklar neler yapmışlardır, oyununu oynuyorsunuz” denilir.

İkinci kümeye “burası bir kümes, kümeste tavuklar, yaşlı ve genç horoz var. Yaşlı horozun adı yeşil kuyruk olsun. Bir de çiftlik sahipleri var. Kümese yeni gelen yaşlı horozun yerine geçecek olan horoz parlak tüy olsun. Parlak tüy kendisini tanıtır ve kümesi yeşil kuyrukla gezdikten sonra yatma vakti gelmiştir. Parlak tüy o gece çok heyecanlıdır, çünkü işe başlıyordur. Uyuyakaldığı için oldukça geç ötmüş, acaba çiftlik sahipleri ve kümesteki tavuklar neler yapmışlardır, oyununu oynuyorsunuz,”denilir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Çiftliğe neden yeni bir horoz gelecektir?
- 2) Yeni gelen horoz ilk olarak ne yapmış olabilir?
- 3) Parlak tüy erken öttüğünde çiftlikte neler yaşandı?
- 4) Parlak tüy geç öttüğünde çiftlikte neler yaşandı?
- 5) Yeşil Kuyruk buna nasıl bir çözüm buldu?
- 6) Çalar saatle uyanan Parlak Tüy görevini zamanında yapabilmış midir?
- 7) Kümestekiler Parlak Tüye neden artık Bay Parlak Saat diye hitap etmektedirler?

12- İKİ KARDEŞ

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “İki Kardeş” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Top

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle iki kardeşin anneleri yokken başlarına gelenleri öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. Daha sonra herkes kendisine bir eř bulur. “Bu eşler kardeş olsun” denilir. Kardeřlere Deniz ve Öykü adları konulur. Karşılıklı yere dūřürmeden havada topu birbirlerine atıyor gibi yaparlar. Anneniz babanız evde yokken kardeşiniz sizden izinsiz bir yere gitse ne yaparsınız, denilerek dūřünmeleri istenir.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “İyi Kalpli Rüzgâr” adlı oyunu oynayacakları söylenir. Bir tane Öykü seçilir. Bir Deniz, bir köpek ve rüzgârı oluşturacak birkaç kişi belirlenir, diğer çocuklar da onların arkadaşları olur. Çocuklara bir top verilir. Bu topu elden ele atmaları istenir, oyun başlar. Sonra evin önüne bir köpek gelir. Deniz onunla beraber uzaklaşır. Kardeşi ağlarken rüzgâr yanına gelir. Öykü ondan kardeşini getirmesini ister. Rüzgâr “biz getiririz” der ve onu bulup ona seslenirler, yolu göstererek getirirler. Rüzgâra teşekkür etmeyi unuttukları için rüzgâr sarsarak eser. O zaman teşekkür ederler.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır.

Her iki kümeye de aynı yönerge verilir. Çocuklar arasından Öykü, Deniz, köpek ve rüzgâr seçilir. Öykü ve Deniz bahçede top oynamaktadırlar, anneleri evde yoktur. Bu arada bahçe kapısına gelen bir köpekle Deniz

bahçe kapısından çıkarak gider, acaba Deniz geriye dönmüş müdür, nasıl? Oyununu oynuyorsunuz, denilir.

TARTIŞMA:

Oyun, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Deniz ve Öykü ne yapıyorlar?
- 2) Deniz ve Öykü'nün anneleri evde midir?
- 3) Deniz evden neden uzaklaşmıştır?
- 4) Bu sırada Öykü ne yapmıştır, neden?
- 5) Öykü'nün yanına yardım etmek için ne gelmiştir?
- 6) Öykü ondan ne istemiştir?
- 7) Rüzgâr Deniz'i ne yaparken bulmuştur?
- 8) Deniz yolu nasıl bulmuştur?
- 9) Eve gelince Öykü ne yapmıştır?
- 10) Rüzgâr neyi hatırlatmak için sarsarak esmiştir?

13- TEMBEL AYILAR İLE ÇALIŞKAN MAYMUNLAR

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Tembel Ayılar ile Çalışkan Maymunlar” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Sınıf halıları

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle tembeller ve çalışkanlar arasındaki farkı daha iyi anlayacağız.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Çok bakımsız bir ormanda geziyoruz” denilir ve bakımsız bir ormanda neler görebileceklerini düşünmeleri istenir.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “Ayılar- Maymunlar” adlı oyunu oynayacakları söylenir. Öğretmen “Burası bir orman olsun. Ben “tembel” dediğimde herkes ayı olacak ve tembellik edecek, “çalışkan” dediğimde ise herkes maymun olacak ve ormanın bakımını yapacak” der. Daha sonra yönergeler verilir.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır.

Birinci kümede yan yana iki orman olduğu söylenir bunun için sınıf halıları kullanılır. Birisi tembellerin, birisi de çalışanların ormanıdır. Tembellerin karnı çok acıkır ve birisi çalışanların ormanına gider, sonra arkadaşlarını çağırarak buradaki çalışanları kovarlar onların ormanında ne var ne yoksa yerler, Bu arada çalışanlar bakımsız ormanı düzenlerler. Acaba ayılar sonra ne yapmış olabilirler, denilir. Ayılar ve maymunlar belirlenir.

İkinci kümeye de yan yana iki orman olduğu söylenir bunun için yine sınıf halıları kullanılır. Birisi tembellerin, birisi de çalışanların ormanıdır. Günün birinde tembeller çalışanlardan çalışkan olmayı öğrenirler acaba nasıl olur bu, oyununu oynuyorsunuz, denilerek maymunlar ve ayılar belirlenir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Maymunların yaşadığı orman nasılmış?
- 2) Ayıların yaşadığı orman nasılmış?
- 3) Ayılar nereye gitmişler?
- 4) Ayıların maymunların ormanın gitme sebepleri nedir?
- 5) Ayılar maymunların ormanında ne yapmışlardır?
- 6) Maymunlar nereye gitmişlerdir ve orada neler yapmışlardır?

- 7) Ayılar kendi ormanlarını görünce neden şaşırmışlardır?
- 8) Ayılar daha sonra ne yapmaya karar vermişlerdir?
- 9) Ayılar ve maymunlar en sonunda dost olmuş olabilirler mi, nasıl?

14- BURUŞUK KÂĞIT PARÇASI

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Buruşuk Kâğıt Parçası” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: Oyuncak bebek, göbek yapmak için dolgu oyuncak, yaşlı kadın için bir başörtü ve baston yerine geçecek oklava, kâğıdın geçmişi için oyuncak testere, gözleri görmeyen adam için gözlük ve beyaz mendil, delikanlı ve genç kız için çanta, buruşuk kâğıt için fon kartonu çocuğun beline arkadan bağlanacak şekilde hazır bulundurulur.

EĞİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle yere düşen çöplerin insanlardan neler beklediğini öğreneceğiz.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. “Hepimiz çöp kutusundan bir rüzgârla yere düşmüş olan buruşuk kâğıt parçalarını alarak çöpe atıyoruz” denilir, sokakta dolaşarak, yerden çöp alıyor gibi yapılır. Bununla birlikte çocuklara yere düşmüş bir buruşuk kâğıdı çöpe kimlerin atamayacağını düşünmeleri istenir. Daha sonra tekrar halka olunur ve çocukların buldukları yanıtlar alınır ve beyin olarak ısınmaları sağlanır.

KURALLI OYUN:

Çocuklara “Çöpten Düşen Buruşuk Kâğıt” adlı oyunu oynayacakları söylenir. Oyun için çocuklardan, buruşuk kâğıt, kucağında çocuklu kadın, şişman ve göbekli adam, yaşlı kadın, kâğıt parçasının geçmişi, gözleri görmeyen adam, delikanlı ve genç kız, iki küçük çocuk belirlenir. Her çocuğa rolüne uygun olacak şekilde aksesuarlar verilir. Çocuklar sıra ile

buruşuk kâğıdın önünden geçerler. Herkes yoluna devam eder. Buruşuk kâğıt sesli biçimde düşünür. Hiç birisi onu almaz. Sadece iki çocuk onu alarak çöp kutusuna atarlar. Roller değiştirilerek oyuna devam edilir.

DOĞAÇLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır.

Her iki kümeye de aynı roller verilir. Öğretmen, “çöp kamyonundan uçan bir çöpün nelerle karşılaştığını ve neler düşündüğünü canlandırmanızı istiyorum” der. Her iki kümenin de oyunlarını canlandırmaları sağlanır.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Çöp kamyonundan düşen şey nedir?
- 2) Sokağa düşünce neden utanmıştır?
- 3) Buruşuk Kâğıt Parçası ne istemektedir?
- 4) Oradan ilk geçen kimdir?
- 5) Kucağında çocuk olan kadın onu neden alıp çöpe atmamıştır?
- 6) Kadından sonra geçen kimdir?
- 7) Göbekli adam onu neden alıp çöpe atmamıştır?
- 8) Göbekli adamdan sonra geçen kimdir?
- 9) Yaşlı kadın onu görünce ne yapmıştır, neden?
- 10) Buruşuk Kâğıt Parçasının geçmişinde ne olmuştur?
- 11) Temiz giyimli adam onu neden yerden kaldırmıyor?
- 12) Gözleri iyi görmeyen adamdan sonra gelenler kimdir?
- 13) Delikanlı ve genç kız bu kâğıdı gördüler mi, kız ne düşündü?
- 14) İki küçük çocuk kâğıdı yerden alırken ne konuşuyorlar?
- 15) Buruşuk kâğıt ne hissetmiş olabilir?

15- AYŞECİK KÖYE GİTTİ

EREK VE DAVRANIŞLAR:

EREK 1: Isınma hareketlerini yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Bedensel ısınma yapma.

D2: Zihinsel ısınma yapma.

EREK 2: Kurallı oyun oynayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Anlatılan oyunu dinleme.

D2: Bu oyunu kurallarına göre oynama.

EREK 3: Konuyla ilgili verilen probleme ilişkin beyin fırtınası ile çözüm üretme ve oyun tasarlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Probleme ilişkin beyin fırtınası yapma.

D2: Probleme ilişkin çözüm üretme ve oyun tasarlama.

EREK 4: Problem ve metinle ilgili verilen yönergelere uygun olarak doğaçlama yapabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Verilen yönergeleri dinleme.

D2: Metinle ilgili probleme ilişkin üretilen çözümleri doğaçlama ile gösterme.

EREK 5: Düzeye uygun gösterimi/ anlatımı izleyebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Gösterilenlere ve anlatılanlara dikkat etme.

EREK 6: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verebilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Düzeye uygun sorulan soruları dinleme.

D2: Düzeye uygun sorulan sorulara cevap verme.

EREK 7: “Ayşecik Köye Gitti” adlı öyküyü anlayabilme.

DAVRANIŞLAR:

D1: Metinde geçen kahramanları tanıma.

D2: Metinde geçen olayları fark etme.

D3: Metni doğaçlama, rol oynama yoluyla arkadaşlarına anlatma.

D4: Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

Gerekli materyaller: İnek, tavuk ve arı resimlerinin bulunduğu kartlar, boyunlarına asılacak olan kartlar, ot, yem, solmuş iek, yumurta, bal, süt resimlerinin olduğu kartlar.

EğİTİM DURUMLARI:

Bugünkü etkinliğimizle Ayşecik'in gördüğü bir rüyadan hareketle çeşitli hayvanların bizlerden neler beklediğini öğreneceğiz, denilir.

ISINMA DEVİNİMLERİ:

Çocukların halka olması sağlanır. "Hepiniz Ayşeciksınız. Yaz tatili gelmiş ve köydeki teyzenizin yanına gitmek için yola çıkıyorsunuz." ifadesi ile çocuklar sınıfta dolaşırlar. Bu arada ocuklara "İnekler, tavuklar ve arılar neyle beslenirler?" sorusuna yanıtlar bulmaları istenir.

KURALLI OYUN:

Çocuklara "İnek- Tavuk- Arı ne ister?" oyununu oynayacakları söylenir. Çocuklar arasından inek, tavuk ve arı seçilir, boyunlarına bu hayvanların resimlerinin olduğu kartlar asılarak sınıfın farklı yerlerine giderler.

Diğer ocuklara ise rüyalarında bu hayvanlarla konuştuklarını gördükleri söylenir. Her Ayşecik uykudan uyanıp, pencereyi açıp mis gibi bir havayı içine eker. Sonra Kahvaltı yapmaya karar verir. Gelip ğretmenin tuttuğu kartlardan birini seçer. Her ocuk çıkan karttaki hayvanın yanına giderek ondan yiyecek/ içecek bir şeyi başka bir kartla ister.

Bir şey istenilen hayvan da kendisindeki kartı göstererek isteğini yanıtlar, onun bunu yerine getirmediği iin veremeyeceğini söyler.

DOğAçLAMA VE ROL OYNAMA:

Bu evrede çocuklar 2 kümeye ayrılır. Her iki kümeye de aynı yönerge verilir.

Çocuklara Ayşecik, inek, tavuk, arı, ot, yem, süt, yumurta, bal rolleri ile Ayşecik'in teyzesi rolleri verilir. Ayşecik teyzesinin yanına gitmiştir, orada oyunlar oynamış ve akşam olduğunda rüyasında oradaki hayvanları görmüş ve onlarla konuşmuştur, acaba neler konuşmuştur, uyandıktan sonra bu hayvanlarla ilgili onların yanına giderek neler yapmıştır, oyununu canlandırılıyorsa, denilir.

TARTIŞMA:

Oyunlar, oyuncular ve izleyiciler tarafından anlatılır, nerde nasıl yapsaydı daha başarılı olurlardı, değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME:

Bu aşamada çocuklara şu sorular yöneltilir.

- 1) Ayşecik kimin yanına gitmiştir?
- 2) Ayşecik rüyasında ne görmüştür?
- 3) Kahvaltıya karar vermeden önce ne yapmıştır?
- 4) Ayşecik rüyasında inekten ne istemiştir?
- 5) Ayşecik'e inek rüyasında ne demiştir?
- 6) Ayşecik sonra yanına gittiğini gördüğü tavuktan ne istemiştir?
- 7) Ayşecik'e tavuk rüyasında ne demiştir?
- 8) Ayşecik sonra yanına gittiğini gördüğü arıdan ne istemiştir?
- 9) Ayşecik'e arı rüyasında ne demiştir?
- 10) Ayşecik sonra ne yapmıştır?
- 11) Ayşecik'i kim uyandırmış ve ne demiştir?
- 12) Ayşecik kahvaltıdan sonra ne yapmış olabilir?

EK- V: Dramatizasyon Yöntemi Kullanılarak Hazırlanmış Türkçe Dil Etkinlikleri Planları

1- KARNİ ŞİŞMİŞ TİLKİ

Çocuklar öykü etkinliğine uygun oturulurken onlara: “tilkiyi tuttuk kapana da koyduk ava gidiyoruz çatlasan da patlasan da konuşmuyoruz” adlı melodi ifade edilir.

“Anne karnım acıktı” adlı tekerleme söylenir. “Fırında pişer, mideye düşer” şeklindeki ekmek bilmecesi sorulur.

EKMEK

Güzel kokulu ekmek,

Olmaz seni sevmemek,

Sensin yemeklere baş,

Her yemeğe arkadaş” şiiri okunur. Sonra öykü anlatılır.

Öykü bittikten sonra dramatize edilmesine rehberlik edilir. Et ve ekmek resimlerinden yararlanılır.

2- GÜVERCİN İLE KARINCA

Çocuklar Türkçe dil etkinliğine uygun oturduktan sonra “Karşıdan baktım hiç yok yanına vardım pek çok” şeklindeki KARINCA bilmecesi sorulur, sonrasında çocuklara karınca ve güvercin görüp görmedikleri sorulur, yanıtları alınır, gözlemlerini dile getirmelerine fırsat verilir. Öğretmen şimdi sizlere güvercin ile karıncanın bir öyküsünü anlatacağım, der ve öyküyü anlatır, öykü bittikten sonra dramatize edilmesine rehberlik edilir.

3- MAYMUNLAR

Çocuklar öykü etkinliğine uygun oturulurken onlara tek sıra olmaları söylenir ve sıra ile oturmaları sağlanır. Onlara “benden yüksek, tavuktan alçak” yönergesi ile şapka bilmecesi sorulur. Sonrasında maymun bilmecesi “daldan dala atlarım kuyruğumdan sarkarım” yönergesi ile

sorulur. Maymunlar ile ilgili soru- yanıt şeklinde sohbet edilir, taklitçi olduklarına değinilir.

Öykünün anlatılmasına geçilir, sonrasında öykünün dramatizasyon ile canlandırılmasına rehberlik edilir. Dramatizasyonda kağıttan şapkalar kullanılır.

4- KENDİNİ BEĞENMİŞ İSTİRİDYE

Çocukların Türkçe dil etkinliğine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. Daha sonra onlara yengeç, minare, istiridy, denizkestanesi, denizyıldızı, midyenin resimleri gösterilir, resimleri birlikte incelenir. Öykünün anlatılmasından sonra gösterilen resimler kullanarak dramatize edilmesine rehberlik edilir.

5- GÜNEŞİN GÜCÜ

Çocuklar öykü etkinliğine uygun olarak oturduktan sonra “Güneş” adlı şiir okunur. Rüzgâr ve güneş bilmeceleri sorulur.

Şiir: GÜNEŞ

Al atına bindi güneş,

Yeryüzüne indi güneş.

Ovalar geçti, dağlar aştı,

Rüzgârla kucaklaştı. (Timur ELÇİN-“ormanla” kelimesi “rüzgarla” kelimesi ile değiştirilmiştir).

Rüzgâr bilmecesi: Elsiz, ayaksız kapı açar.

Güneş bilmecesi: Gökte durur paslanmaz, suya düşer ıslanmaz.

Çocuklar bir gün rüzgâr ile güneş konuşmuşlar, acaba neler konuşmuşlar öykümüzde görelim, denilir ve daha sonra öykü anlatılır. Öykü sonrasında çocukların mont, atkı ve bereleri kullanarak öykünün dramatize edilmesine rehberlik edilir.

6- ASLAN İLE FARE

Çocukların öykü etkinliği için uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. Daha sonra hayvanat bahçesine gittiklerinde aslan görüp görmedikleri ile ilgili konuşulur ve aslanın nasıl bir hayvan olduğu sorulur, özellikleri ile ilgili konuşulur. Sonrasında öğretmen aslanların nasıl beslendiklerini sorar. “Şimdi bir bilmecem var, bugün anlatacağım öykü de aslanla bu hayvanın öyküsü. Şimdi soruyorum: Kuyruklu kumbara, ekin taşır ambara” Bilmecenin yanıtı olan “fare” yi bulmalarına rehberlik edilir. Sonra öykü anlatılır. Öykü bittikten sonra çocukların dramatize etmelerine rehberlik edilir.

7- ELİF’ İN DÜNYASI

Çocukların Türkçe dil etkinliklerine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. Daha sonra öğrencilere “kitap” bilmecesi sorulur.

Bilmece: iki kapaklı, çok yapraklı, içinde bilgi saklı,

Çiçek değil yaprağı var, güneş değil ışık saçar.

Daha sonra çocuklara kitapların ne işe yaradığı, onlar olmasaydı ne olurdu soruları sorulur, yanıtları alınır. Öykünün anlatılmasından sonra çocukların öyküyü dramatize etmelerine rehberlik edilir. Sınıf içinde bulunan kitaplar dramatizasyonda kullanılır.

8- KAROŞ İLE BÖCÜŞ

Çocukların Türkçe Dil Etkinliğine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. Daha sonra “mikrop” bilmecesi sorulur.

Bilmece: Baktın göremedin, Hasta oldun bildin, ben kimim?

Daha sonra mikropların nerelerde bulunabileceği ile ilgili olarak konuşulur.

Daha sonra temizlikle mikroplar arasında nasıl bir ilgi vardır, diye sorulur, çocukların yanıtları alınır. Sonrasında öykü anlatılır, öykü sonrasında çocukların öyküyü dramatize etmelerine rehberlik edilir. Sınıftaki evcilik köşesi materyallerinden yararlanılır.

9- SELİM AĞAÇ DİKECEK

Çocukların Türkçe Dil etkinliklerine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. Daha sonra çocuklarla birlikte “Ağaç Sevgisi” adlı şiir okunur. Çocuklara ağaçlar denilince akıllarına neler geldiği ile ilgili olarak konuşulur. Daha sonra öyküye geçilir. Öykü kuklalar ile anlatılır. Kuş ve çocuk kuklası kullanılır. Çocukların öyküyü dramatize etmelerine rehberlik edilir.

10- KÜÇÜK KIRMIZI OTOMOBİL

Çocukların Türkçe dil etkinliklerine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. “otomobil” bilmeceyi çocuklara, “altında dört teker, üstünde yük çeker” yönergesi ile sorulur. Sonra “Araba” adlı parmak oyunu çocuklarla birlikte oynanır.

ARABA

Arabama oturup direksiyonu tutarım

Sağ ayağımla gaza basar,

Sol ayağımla frene basarım.

Şimdi düz yolda gidiyorum.

Hooop sola dönüyorum.

Şimdi sağa dönüyorum

Düü..t hızlı hızlı gidiyor araba

Büyüyeceğim,

Ben de araba kullanacağım.

Sözlere uygun hareketler çocuklara gösterilerek oynanılmasına rehberlik edilir.

Öykü anlatılır, öykü bittikten sonra dramatize edilir. Dramatizasyonda kâğıttan yapılmış trafik ışıkları, Legolarla belirlenmiş alan kullanılır.

11- BAY PARLAK SAAT

Çocukların Türkçe Dil Etkinliklerine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. “Horoz” adlı parmak oyununun oynanılmasına rehberlik edilir.

HOROZ

Bu benim horozum

Bu da tavuğum

Bunlar da civcivlerim

Bunların hepsi benim

Bahçemdeki kümeste yaşıyorlar.

Sabahları horozumun ötüşüyle uyanırım.

Tavuğumun yumurtasını alırım.

Annem pişirir ben yerim.

Öykü anlatılır, öykü sonrasında çocukların çeşitli malzemelerle dramatize etmelerine rehberlik edilir.

12- İKİ KARDEŞ

Çocukların Türkçe Dil Etkinliğine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir.

Ardından çocuklara “kimlerin kardeşi var?” sorusu sorularak dikkat çekilir.

Anne ve babalar kardeşleri ile ilgili onlara neler söyledikleri hakkında sohbet edilir. Öykü anlatılır ve öykü sonrasında çocukların dramatize etmelerine rehberlik edilir.

13- TEMBEL AYILAR İLE ÇALIŞKAN MAYMUNLAR

Çocukların Türkçe dil etkinliklerine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. Daha sonra onlarla birlikte “Ayı” adlı tekerleme söylenir.

AYI

Kemerimi tektım belime

Düştüm ayı inine

Ayı beni kokladı

Armudunu sakladı

Kovandaki arılar

Ayıyı kovaladılar

“Maymun” bilmecesi çocuklara sorulur.

Bilmece: “Daldan dala atlarım, kuyruğumdan sarkarım”

Anlatılacak öykünün ayılar ve maymunlar ile ilgili olduğu ifade edilir, öykü anlatılır. Öykü bittikten sonra çocukların dramatize etmelerine rehberlik edilir.

14- BURUŞUK KÂĞIT PARÇASI

Çocukların Türkçe Dil Etkinliklerine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir. Daha sonra öğretmen bir çöp kutusu resmi göstererek, “Bu nedir?” diye sorar, çocukların yanıtlarını alır. Çocukların çöpe çöp atan birinin olduğu resim gösterilir. Resimdeki adamın ne yaptığı sorulur. Neden çöpler çöpe atılır, atılmazsa ne olur, soruları yöneltilerek çocukların yanıtları alınır.

Daha sonra öykü çocuklara anlatılır. Öykü bittikten sonra sınıftaki çeşitli materyallerden(Oyuncak bebek, göbek yapmak için dolgu oyuncak, yaşlı kadın için bir başörtü ve baston yerine geçecek oklava, kâğıdın geçmiş için oyuncak testere, gözleri görmeyen adam için gözlük ve beyaz mendil, delikanlı ve genç kız için çanta) yararlanılarak çocukların öyküyü dramatize etmelerine rehberlik edilir.

15- AYŞECİK KÖYE GİTTİ

Çocukların Türkçe Dil Etkinliğine uygun olarak oturmalarına rehberlik edilir.

Daha sonra çocuklara “yumurta” bilmecesi sorulur.

Bilmece: Ufacık mermer taşı, içinde beyler aş

Pişirirsen aş olur, pişirmezsene kuş olur.

“Beş Küçük Arı” adlı parmak oyunu çocuklarla birlikte oynanır.

BEŞ KÜÇÜK ARI

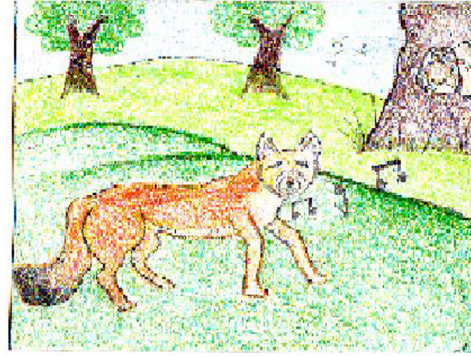
Beş küçük arı kardeş kovanda uyuyordu

Bir küçük arı uyandı “günaydın kardeşlerim” dedi
İkinci arı kardeş uyandı, “günaydın kardeşlerim” dedi
Üçüncü arı kardeş uyandı, “günaydın kardeşlerim” dedi
Dördüncü arı kardeş uyandı, “günaydın kardeşlerim” dedi
Beşinci arı kardeş uyandı, “günaydın kardeşlerim” dedi
Hepsi koşmuşlar, kahvaltılarını hazırlamışlar
Hep birlikte bal toplamaya gitmişler.

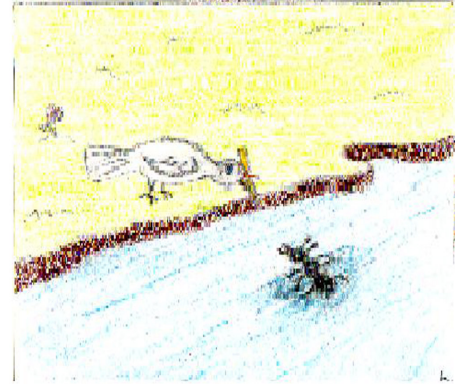
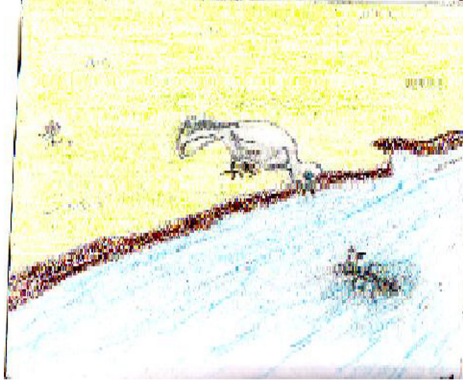
Çocuklara öykü anlatılır, öykü bittikten sonra çocukların öyküyü dramatize etmelerine rehberlik edilir.

EK – VI Öykü Kartları Resimleri

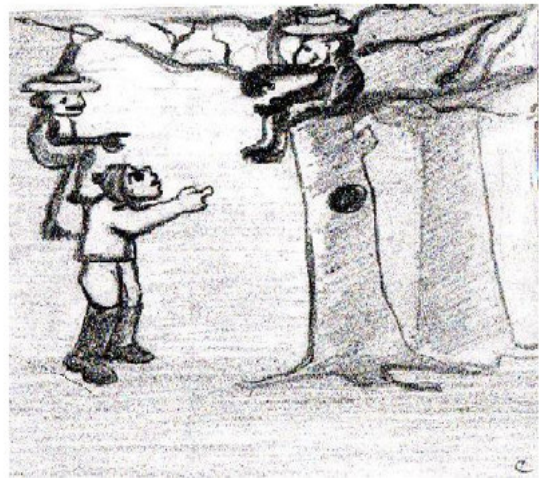
KARNI ŞİŞMİŞ TILKI



GÜVERCİN İLE KARINCA



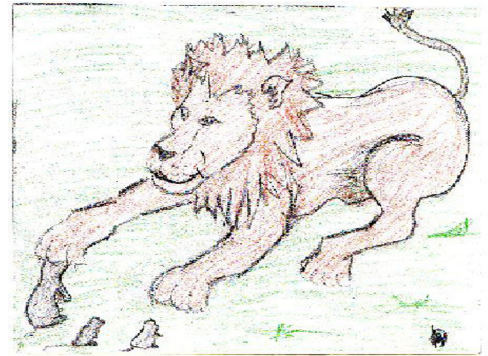
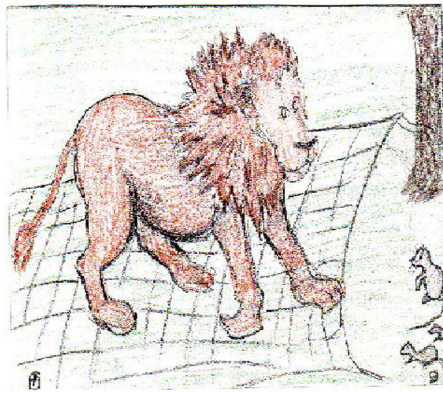
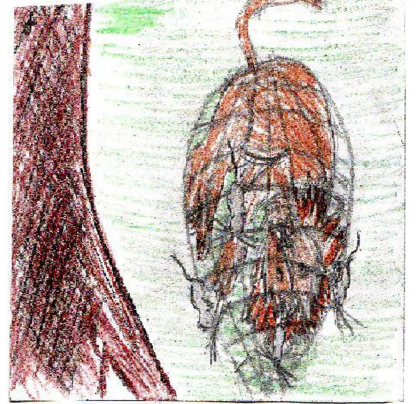
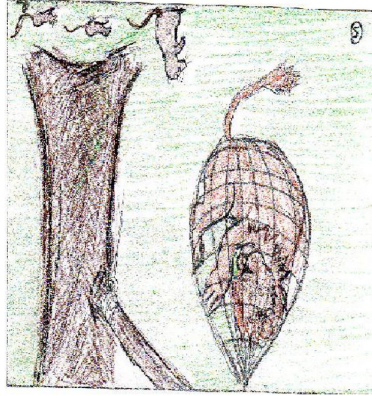
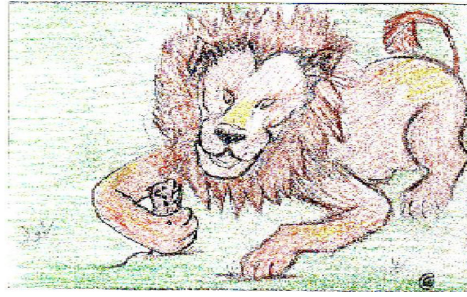
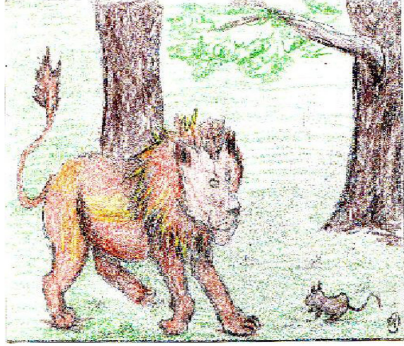
MAYMUNLAR



KENDİNİ BEĞENMİŞ İSTİRİDYE



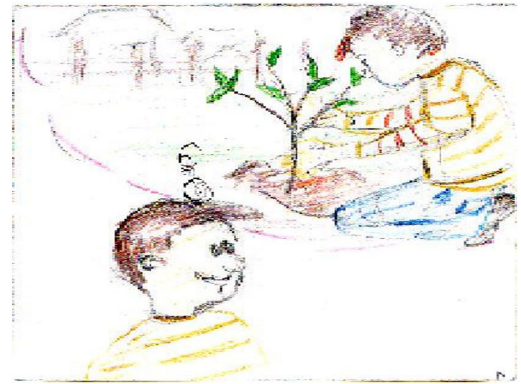
ASLAN İLE FARE



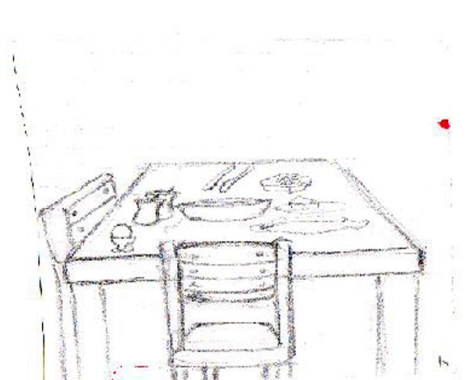
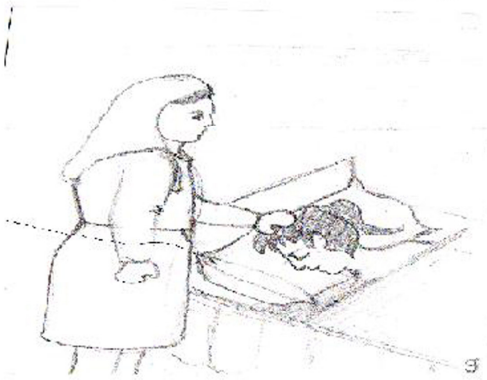
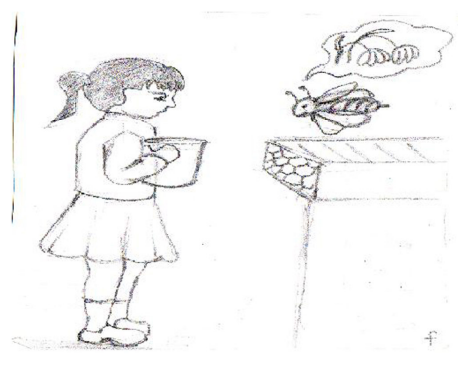
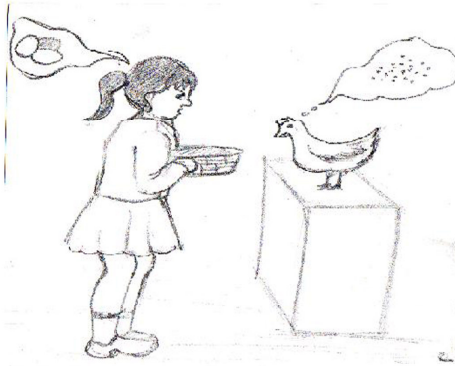
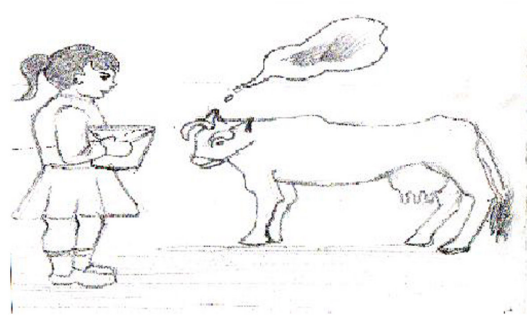
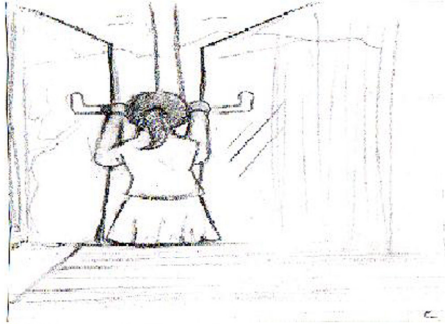
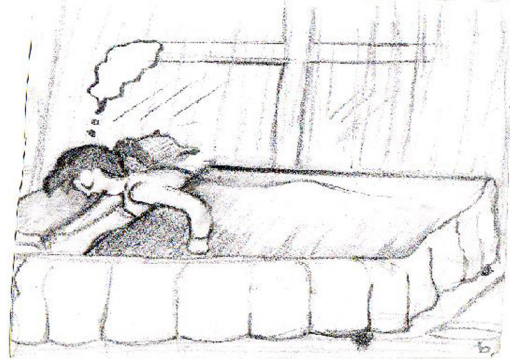
ELİF'İN DÜNYASI



SELİM AĞAÇ DİKECEK



AYŞECİK KÖYE GİTTİ



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Bilgen ÇAKIR
Doğum Yeri ve Tarihi:	Mahmudiye 15/ 08/ 1981
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi:	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrenimi:	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü
Bildiği Yabancı Diller:	İngilizce
Bilimsel Etkinlikleri:	
İş Deneyimi	
Uygulamalar:	
Projeler:	
Çalıştığı Kurumlar:	MEB Merkez Cumhuriyet Anaokulu/ Samsun MEB Merkez Ticaret ve sanayi Odası İlköğretim Okulu/ Samsun TED Samsun Koleji
İletişim	
E-Posta Adresi:	sbilgenn@yahoo.com
Telefon:	
İş:	0362 437 69 66/ 148
Ev:	
Cep:	0505 278 61 83
Tarih:	

