

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

161805

**OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA
ANADİL ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN YÖNTEMLERİN İNCELENMESİ
(Konya Örneği)**

Yüksek Lisans Tezi

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Seyit EMİROĞLU

HAZIRLAYAN
Özge PINARCIK

KONYA 2005

İÇİNDEKİLER

İçindekiler.....	i-iii
Özet	iv
Abstract	v
Tablolar Listesi.....	vi-ix
Önsöz.....	x
1. Bölüm	
Giriş.....	1
Problem Cümlesi.....	1
Araştırmanın Amacı	1
Önem	1-3
Tanımlar	3
II. Bölüm	
Temel Kavramlar ve Araştırmalar.....	
Dilin Tanımları	4-8
Dil Kazanımına Yönelik Kuramsal Görüşler.....	9
1-Psikolinguistik Görüş.....	9-11
2-Davranışçı Görüş	11-12
3- Anlamsal-Bilişsel Görüş.....	12-13
4- Kullanım Bilgisine Dayalı (pragmatic, sosyolinguistic) Görüş.....	13-14
5-Etkileşimci Görüş.....	14-16
Dil Gelişim Dönemleri	17
A-Konuşma Öncesi Dönem	17
1. Yeni Doğan (ağlama) (refleksif) Dönemi (0-6 hafta)	17-18
2. Gıgıldama (agulama)(cooing) Dönemi (6 hafta-3 ay).....	18-19
3. Mırıldanma (babbling) (cırıldama) Dönemi (4-6 ay)	19-20
4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 ay)	21
B-Konuşma Dönemi.....	21
1. Ses-Sözcük (vocables) Dönemi (9-12 ay).....	21
2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay)	22-23
3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18 ay - 2 yaş)	23-24
4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (3-5 yaş).....	24-25
5. 5-6 Yaş Dönemi	25-26
Anadilin Tanımı	27-30

Anadil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	31
Masal	31-39
Masal Planı.....	39
Masal Konusunda Aykırı Görüşler	40-41
Çocuk Masal İlişkisi.....	42-45
Edebiyatımızda Çocuk Masalı	45-46
Çocuk Masallarında Aranılan Nitelikler	46
Şiir	47
Şiirin Tanımı ve Özellikleri.....	47-48
Şair	48-49
Çocuk ve Şiir	49-50
Çocuk Şiirlerinde Ne Gibi Özelliklerin Bulunması Gerekir?	50-52
Çocuk Şiiri Alanında Son Yıllarda Nasıl Bir Gelişme Görmektedir?	52-53
Hikâye	54
Hikâye Planı	55
Çocuklara Hikâye Anlatma	55-56
a) Anlatılacak Hikâyeleri Nasıl Seçmeliyiz?.....	56-57
b) Hikâye Anlatmada Ne Gibi Hazırlıklar Yapmalıyız?	57
Hikâye Anlatırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?	58-59
Hikâyenin Çocuğun Gelişimlerine Etkisi.....	59-60
Hikâye Tamamlama	60-61
Bilmece	61-63
Bilmece ve Çocuk	63-64
Bilmeceğin Tasnifi.....	64-65
Drama.....	66
Okulöncesi Dönemde Eğitim Aracı Olarak Dramadan Yararlanma	67
Dramatik Etkinliklerin Çocuğun Zihin ve Dil Gelişimine Etkisi.....	67-69
Dramatik Etkinliklerde Öğretmenin Rolü.....	69-71
Okulöncesi Eğitiminde Drama Uygulamalarının Değerlendirilmesi	71
Eğitici Drama Yöntemini Değerlendirmenin Özel Yararları	71-73
Tekerleme.....	74-75
Tekerlemelerin Anlatım ve Muhteva Özellikleri	75-77
Tekerlemelerin İşlevleri	77-78
Tekerlemelerin Tasnifi	78-79

Parmak Oyunu.....	80
Parmak Oyunlarının Önemi ve Uygulanışı	80-81
Pantomim.....	81-83
Grup Sohbeti	84
Grup Sohbetinde Öğretmenin Rolü.....	84-85
Grup Sohbetinde Kullanılan Yöntemler.....	85-86
Konu İle İlgili Araştırmalar.....	87-104
III. Bölüm	
Araştırmanın Yöntemi.....	105
Araştırmanın Modeli	105
Evren ve Örneklem	105
Varsayımlar	105
Araştırmanın Sınırlılıkları	106
Veriler ve Toplanması	106
IV. Bölüm.....	
Bulgular ve Yorumlar.....	107-129
V. Bölüm	
Sonuç ve Öneriler.....	
Sonuç.....	130-139
Öneriler.....	140
Kaynakça.....	141-150
Ekler	151

ÖZET

İnsanı insan yapan özellikler binlerce yıllık gelişmelerden sonra ortaya çıkabilmiştir. Dil ve düşünce bu gelişmenin ve toplumsallaşmanın sonucunda gerçekleşmiştir. Düşüncenin ve iletişimin temel aracı olan dil, uygarlıklar ve kuşaklar arası etkin taşıyıcılığının da sağlam köprüsüdür. Birey olmayı, ulus bilincini, düşünce ve araç üretmeyi, kalkınmayı, gelişmeyi, çağı yakalama eğilimimizi dille sürdürürüz. Topluma, doğaya dille bakar, çevremizde olup bitenleri dille algılarız.

Dil ve konuşmanın en hızlı geliştiği dönem, erken çocukluk dönemi olarak belirlenmiştir. Çocuk, dili diğer insanlarla iletişim kurarak öğrenir. Okulöncesi dönemi, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevre ile iletişim kurmaya istekli olduğu bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuğun bilinçli bir rehberliğe gereksinimi vardır. Okulöncesi dönemdeki bir çocuk için en etkili dil öğrenme ortamı, sağlıklı bir aile ortamı ve iyi bir anaokulu ortamıdır. Çocuk bu ortamlarda, annesinin, babasının, kardeşlerinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin yani çevresindekilerin “anadilini” öğrenmektedir. Bu noktada anadili öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Okulöncesi çağı anadili gelişiminde en önemli dönemdir. Anadili öğretiminde okulöncesi dönemindeki çocuklar, hem çağdaş dünyanın anlamını hem de kendi yurt gerçeklerini kavrayacaklar, ayrıca kişiliklerinin oluşmasını gerçekleştirecekler, kültür kaynaklarına yöneleceklerdir. Anlatmak istediklerini anlatabilecekler, kültür kaynaklarına yöneleceklerdir. Anlatmak istediklerini anlatabilecekler, anlatılanları da dolambaçsız, yalın yollardan kavrayabileceklerdir. Bu da çağdaş dünyayı kavramayı ve yorumlamayı gerektiren bir anlayıştır. Anlatım olanaklarını alabildiğine açan anadili öğretimi bunun gerçekleştiricisidir.

Yapılan bu araştırma ile okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi dönemdeki çocuklara anadilini öğretirken hangi yöntemleri kullandıkları ve kullanma sıklıkları, anadili eğitiminde kullanılan bu yöntemlerin çocukların dil gelişimine ne gibi etkiler yarattığı ve bunun öğrenme düzeylerine ve başarılarına olan etkileri ortaya konmuştur.

ABSTRACT

The features, which make a person human could appear after developments of thousands years. The result of this development and socialism, language and thought happened. Language, which is basic means of thought and communication, is also a safe bridge of carrying culture between civilizations and generations. We continue being individual, conscious of nation, producing thought and means, improvement, development, our tendency to catch age with language. We look at society and nature with language and we perceive events with language.

The period, in which language and speaking have their rapid development, is determined as early childhood period. Child, learns a language by communicating with other people. In pre-school period a child tries to investigate, recognize his round and he is volunteer for communicating. In this period, in which foundations of personality take form, the child needs a consciousness guidance. For a pre-school child, the most effectual learning environment is a good family and good kindergarten. In these environments child learns his mother's, father's, sister's, friend's, teacher's namely his round's "mother tongue". In this point, teaching mother tongue is very important.

Pre-school age is the most important era for development of mother tongue. In teaching mother tongue, the children in pre-school age will recognize both mean of contemporary world and his country's realities and they will complete their personality development, they will incline towards sources of culture. They can explain, what they want to understand and also they recognize understood things in easy, simple way. And this is an understanding that needs to recognize and comment contemporary world. Teaching mother tongue, which opens possibilities of explaining till end, will make this.

With this research, which methods are being used by pre-school teachers and how often these are used while pre-school teachers are teaching mother tongue top re-school children; these methods used in teaching mother tongue how influence the development of language and influences on teaching level and success are explained.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Demografik Özellikler

Tablo 2: Bölge değişkeni ile tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 3: Bölge değişkeni ile şiir söylemek istemeyen çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 4: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 5: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 6: Öğretmenin yaşı değişkeni ile isteyen çocukların şiir söylemesine fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 7: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 8: Öğretmenin yaşı değişkeni ile grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 9: Öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 10: Öğretmenin yaşı değişkeni ile anadili etkinliklerinde pandomime yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 11: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların pandomime istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 12: Öğretmenin yaşı değişkeni ile pandomimde kukla, maske, başlık gibi araçlar kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 13: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların yaratıcı dramatizasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 14: Öğretmenin yaşı değişkeni ile yaratıcı dramtizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 15: Öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâyeyi anlattıktan sonra başlığını çocuklara buldurma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 16: Öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırma çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 17: Kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde bilmeceleme yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 18: Kaç yıl değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 19: Kaç yıl değişkeni ile tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 20: Kaç yıl değişkeni ile çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 21: Kaç yıl değişkeni ile şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 22: Kaç yıl değişkeni ile çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 23: Kaç yıl değişkeni ile grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 24: Kaç yıl değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 25: Kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde pandomime yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 26: Kaç yıl değişkeni ile pandomime katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 27: Kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde yaratıcı dramatisyona yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 28: Kaç yıl değişkeni ile çocukların yaratıcı dramatisasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 29: Kaç yıl değişkeni ile yaratıcı dramatisasyon uygulamasında dekor ve kostümler kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 30: Kaç yıl değişkeni ile hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırma çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 31: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile anadili etkinlikleri içinde geçen yeni sözcüklerin tanımlarını açıklama değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 32: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile bilmecelerin içinde geçen cümlelerin çocukların tekrar edebileceği uzunlukta olması değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 33: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 34: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 35: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile parmak oyununda sözle hareket arasında uyum olması değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 36: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların grup sohbetine istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 37: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile anadili etkinliklerinde hikâye anlatmaya yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 38: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile hikâye anlatırken pazen tahta, şimşek kartı, kukla, slayt gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 39: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 40: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların pandomime istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 41: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların yaratıcı dramatizasyona istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

Tablo 42: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile yaratıcı dramatizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖNSÖZ

Bir dili öğrenmek, bu dilin taşıdığı yeni bir dünya görüşünün ayırımına varmaktır. Devletimizin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK, Türk milletinin Bu ayırımı varmasını sağlamıştır. Atatürk, “Ülkesini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.” diyerek anadilimize sahip çıkmanın önemini vurgulamıştır. Dilimize ana okullarından başlayarak her zaman, her an sahip çıkmak, Atatürk’e ve bu günlere gelmemizi sağlayan tüm değerli büyüklerimize bir borçtur.

Çalışmamız vücuda gelirken bir çok değerli insan yardımcı olmuş ve yol göstermiştir. Bunların başında hiç şüphesiz bu konuyu tespit eden ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Yar. Doç. Dr. Seyit EMİROĞLU gelmektedir. Danışman hocama, yaptığım tüm çalışmalarında yol gösterdiği, desteğini esirgemediği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmamda ayrıca, görev yapmakta olduğum Okulöncesi Öğretmenliği Bölümünün A. B. D. Başkanı değerli hocam Sayın Nurhan ÜNÜSAN’ a başta istatistiksel verilerime bulunduğu katkılardan dolayı ve her türlü desteğinden anlayışından dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Bununla birlikte çalışmamı hazırlarken istatistiksel verilerime bulunduğu katkılardan ve verdiği destekten ötürü Sayın Öğr. Gör. Bülent DİLMAÇ’a şükranlarımı sunarım. Son olarak diğer bölüm hocalarıma ve mesai arkadaşlarıma sabırları ve ilgileri için teşekkür ediyorum.

Özge PINARCIK

Konya- 2005

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu problem cümlesiyle açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

PROBLEM CÜMLESİ

Konya İli'ndeki okulöncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemler nelerdir? Bu yöntemlerden hangileri daha sık kullanılmaktadır? Çocuklar hangi yöntemlere daha büyük bir istekle katılmaktadır? Bu araştırmada şu alt problemler incelenmiştir:

- a) Anadil eğitiminde kullanılan yöntemler öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre incelenmiştir.
- b) Anadil öğretiminde kullanılan yöntemler öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmiştir.
- c) Anadil öğretiminde kullanılan yöntemler öğretmenlerin çalıştıkları yıllara göre belirlenmiştir.
- d) Anadil öğretiminde kullanılan yöntemler öğretmenlerin sınıflarında ki öğrenci sayılarına göre incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Modern toplumun, insanlara sağladığı en önemli hizmet etkili bir iletişime sahip, dinlediğini doğru anlayabilen, konuştuğu anlaşılır, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu da öncelikle okulöncesi dönemden itibaren çocuklara verilecek iyi planlanmış, bilinçli bir anadili eğitimi ile mümkün olacaktır.

Bu araştırma ile, okulöncesi eğitim programlarında yer alan anadili çalışmalarını eğitim programı uygulamalarında ne tür yöntemlere yer verildiğini, anadil etkinliklerinde bilmecelelerin ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde şiirlerin ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde hikâye anlatmanın ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde pandomimin ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde parmak oyunlarının ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde yaratıcı dramatizasyonun ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde tekerlemelerin ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde hikâye anlatırma veya tamamlattırmanın ne kadar kullanıldığını, anadil etkinliklerinde grup sohbetinin ne kadar kullanıldığını araştırmıştır.

VARSAYIMLAR

Bu araştırmada kabul edilen varsayımlar şunlardır;

1. Uygulanacak anket ve yapılacak kaynak taramasının bu araştırma için gerekli verileri sağlayacağı varsayılmıştır.

2. Uygulanacak anketin ve öğretmenlerin ankete verecekleri cevapların geçerli ve güvenilir olacağı varsayılmıştır.

3. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır. Verilerin toplanacağı çalışma evreni ve bu evrenden seçilecek olan okulöncesi kurumlarındaki öğrenciler bu çalışmayı temsil edebilir niteliktedir.

ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Konya İli Meram, Selçuklu, Karatay ilçeleri ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma; Konya İl merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı Okulöncesi eğitim kurumundaki öğrenciler ile sınırlıdır.

ÖNEM

Dil, millî kültürün temel öğelerinin başında gelir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araçtır. Bir toplumda, sözlü ve yazılı anlatma aracı, aynı zamanda düşünme aracıdır. Dil, insanları birbirine bağlayan bir toplumu gelişigüzel insan topluluğu olmaktan çıkaran, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir (Kavcar, 1998, s. 261).

Anadili ise, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Doğan Aksan, 1983, s. 63-64). Bir başka tanımda ise; anadili, insanın içinde doğup büyüdüğu aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir denilmektedir (Berke Vardar, 1980, s. 20).

Anadili, insanın toplum yaşamındaki yerinin, öneminin algılanması, anadile dönüş, anadilin söz değerini işleme bilinci yaratmıştır. Nitekim XIV. yy. başında Dante gibi bir

şair, ilk olarak yazın dili seçiminde Latince ve İtalyanca arasında ikileme yaşarken, sonunda “Anadiliyle Söz Sanatı” adlı yapıtıyla anadilin bir sanat dili olacağını savunmuştur. XIV. yy.’ da Luther gibi bir din adamı da türlü Alman lehçe ve ağızlarından ortalama bir Alman yazın dili biçimlendirmiştir. XVII. yy. ’da Çekoslovakya’ da Korensky adlı bir eğitimiçi “Dillerin Açılan Kapısı” adlı yapıtıyla Latince’ nin baskısı altında kıvranan öğrencilere anadilin öğretim dili olabileceğini müjdelemiştir. XIX. yy.’ dan sonra da anadil öğretimi ulusların eğitim programı içinde ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Yapılan çeşitli araştırmalar öğrenme olgusunun en temel bağlantısının anadil, anadilde düşünme olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir deyişle, özerk düşünme ve öğrenme anadilde başlamakta, anadilde sürmekte ve gelişmektedir.

Dil gelişimi ile ilgili modern çalışmalar 1960’ larda başlamıştır.

Okulöncesinde anadili genellikle aile içinde, doğal ortamda öğrenilir. Her şey kendiliğinden gelişir. Türkiye’ deki okulöncesi eğitim kurumlarında, okula hazırlık olması maksadıyla çocukların bir eğitime tabi tutulması konusunda bir mecburiyet bulunmamaktadır. Ancak gelecekte en az bir yıl olmak üzere okulöncesi eğitimi ilkokul ile birleştirilerek, okulöncesi eğitiminin zorunlu tutulması düşüncesi bir çok öğretmen ve araştırmacı tarafından benimsenmektedir.

Okulöncesi dönemde kullanılan anadili yöntemleri; çocuklarla bir konuya yönelik konuşma ve tartışma, parmak oyunları, tekerlemeler, şiirler, bilmece, hikâye ve masal anlatımı, oyun, şarkı öğretimi, dramatizasyondur.

Ülkemizde ve dünyada anadili öğretiminde, bilimsel çalışmalar dikkate alınarak çağdaş yöntem ve etkinlikler bakımından son derece olumlu gelişmeler görülmekle birlikte, bu yöntem ve etkinlikler henüz tam anlamıyla uygulamalarda yer almamaktadır. Bu nedenle çocuklara istenilen düzeyde, iyi bir anadili öğretimi kazandırabilmek için öncelikle dil gelişim özelliklerinin tanınması, bu özelliklere uygun hazırlanan programların etkinliğinin değerlendirilmesi ve anadili öğretiminde yeni yöntemlerin yer alması gerekmektedir.

Dile verilen önem insanlığa verilen önemle özdeştir. Düşünsel bakımdan sağlıklı bireylerin yetişmesi, sağlıklı toplumların, ulusların ve köklü bir kültürün oluşmasında ve korunmasında, gelecek kuşaklara aktarılmasında dil tek işlevsel araçtır.

Araştırmadan elde edilecek bulguların özellikle,

- 1- Halen uygulanan anadili çalışmaları hakkında daha gerçekçi bir değerlendirme yapmaya ve bu çalışmaların eksikliklerinin giderilmesine imkân sağlayacağı,
- 2- Okulöncesi eğitim programında anadili çalışmalarını günün konusu haline getirip üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma ortamı yaratacağı,
- 3- Anadili çalışmalarında okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan ve çalışacak öğretmenlere daha gerçekçi bir bakış açısı kazandırmak için bazı tavsiyeler getireceği,
- 4- Anadili eğitim programı hazırlama ve geliştirme çalışmalarında eksik ve aksayan yönleri göstererek daha yararlı bir programın düzenlenmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

TANIMLAR

Anadili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan, kendisiyle bilim, öğretim, sanat, felsefe yapılan üst dildir.

Kültür dili: Bir uygarlığın, kültürün yayılmasına aracılık eden, başka dilleri de etkileyen gelişmiş dildir.

Ortak dil: Bir ülkede konuşulan lehçe ya da ağızlar içinden yaygınlaşan ve egemen olan alt dildir.

Yazı dili: Bir lehçe ve üzerine kurulan ortak dilin yazışmalarda kullanılması, okul kitaplarının bununla yazılması sonucunda ortaya çıkan yazılı dildir.

Konuşma dili: Bir ulusun, bir dil birliğinin dilin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür.

Lehçe: Bir dilin değişik ülkelerde ve bölgelerde, yine aynı dil birliğinden kimselerce konuşulan değişik biçimidir.

Şive: Bir lehçenin farklı söyleyiş özellikleri taşıyan dallarından her biri, lehçe ile ağız arasında yer alan birim.

II. BÖLÜM

TEMEL KAVRAMLAR VE ARAŞTIRMALAR

DİLİN TANIMLARI

Dil, millî kültürün ilerlemesi ve yayılmasında önemli bir araç olduğu gibi, millî duygunun gelişmesinde ve bağımsızlığın korunmasında da önemli bir etkidir (1).

İnsanlar, bir toplum oluşturduktan sonra yaşamlarını sürdürmek, birbirlerine istek, bilgi, düşünce ya da amaçlarını aktarabilmek için zamanın başlangıcından beri birbirleriyle farklı şekillerde de olsa iletişim kurmuşlardır. İlk zamanlar bu iletişim, belki taşlara verilen şekillerle daha sonra kayalar üzerine çizilen resimler yoluyla belki de özel bir işaret yöntemiyle sağlanıyordu. Ya da hayvanlarda olduğu gibi ahenkli sesler veya birtakım özel amaçlı hareketler yoluyla gerçekleştiriliyordu. Fakat insanın evrimi ile birlikte gelişen iletişim becerileri de zamanla dil denilen iletişimin en üst basamağı olan etmeni ortaya çıkarmıştır (2, 3).

Bir iletişim aracı olan dilin ortaya çıkışı, tarih öncesi çağlara dayanmaktadır. Bir var sayıma göre dil, insanın doğadaki seslerin aynılarını taklit ederek, kendini anlatması sonucu ortaya çıkmıştır. Bir başka görüş ise dilin, insanların farklı olaylar karşısında farklı ünlemlerle gösterdikleri tepkilerin, daha sonraları sözcüklere dönüşmesiyle meydana geldiğini savunmaktadır (4, 5).

Dil çocuğun tüm gelişiminin bir parçasıdır. Fiziksel büyümede olduğu gibi çocuğun dili kullanması, gelişimini tamamlayıcı bir özelliktir. Dil gelişiminde; konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere birbirinden ayrı dört yetenek bulunmaktadır. Her birinin kendine ait gelişimsel bir düzeni vardır. Bu yetenekler, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede algılananları, deneyimleri, bilgileri aktarmada; kısacası anlama ve anlatma etkinliğinin gerçekleşmesinde kullanıldığından dilin kazanılması çocuğun bilişsel gelişimi ile yakından ilgilidir.

Dil düşünceyi iletmek için kullandığımız başlıca araçtır (6).

“İnsanların anlamak ve anlatmak zorunda olduklarını ifade edebilecek kadar çok

(1)G. Savaş, “Türk Millî Kültürünün Önemli Bir Unsuru: Türk Dili”, Madafaa-i Hukuk Dergisi, S: 60, Yıl:5, 2003.

(2)N. Ahoğlu, “Sembolik Oyunun Dört Yaş Çocukların Dil Kazanmasına Etkisi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999, s.18.

(3)G. Temiz, “Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2002.

(4)A. Özkırımı, “Dil ve Anlatım”, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994, s. 13.

(5)E. Aktan, “Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (ses birim duyarlılığı) Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1996.

(6)A. F. Oğuzkan, “Çocuk Edebiyatı”, Anı yayıncılık, Ankara, 2001.

çeşitli jest ve mimik yoktur. Bu nedenle dil, insana özgü en güçlü iletişim aracıdır.” (7, 8).

İnsana özgü ve en etkili iletişim aracı olarak kabul edilen dilin çok çeşitli tanımları yapılmaktadır.

Fişek ve Yıldırım (1983)' a göre dil, insana özgü ve en güçlü iletişim aracıdır. Çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatma ve öğrenmede görüp algılanan, yaşanan, olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullandığımız bir araç olarak tanımlanmaktadır (3, 9).

Ateş (1990)'e göre dil, toplumsal bir kurumdur. Dilin oluşumu, gelişimi, değişimi kendi kural ve yasalarıyla birlikte, toplumun koşullarına bağlıdır. Toplumdaki gelişmeler dile yansımaktadır. Dil insanlar arasındaki yakınlaşmayı, bütünleşmeyi sağlayan kurumların başında gelir. Duygu ve düşüncelerimiz dil ile iç içedir. Duygu ve düşüncelerin gelişmesi, uygarlığın ilerlemesi, önemli ölçüde dile bağlıdır. Ulus olmanın gereği olan birlik ancak insanların birbirlerini anlamalarıyla, birbirlerini anlamak ise dil ile olur. Kısacası dil, duygu, düşünce ve dileklerimiz başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemidir (3, 10).

Erkan (1990)'a göre dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan ve doğal diller arasında kalan her türlü semboller sistemi ve anlatım yöntemidir. Dil insanı hayvanlardan ayıran az sayıda temel özelliklerden biridir ve soyut düşünme yeteneği ile yakından ilgilidir (3, 11).

Aksan (1998)'a göre dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına anlatılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (3, 12).

Cüceloğlu (1999)'na göre dil ise insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş belirli yapısı olan bir sistem olduğu vurgulanmıştır (3, 13).

Yavuzer (1987)'e göre dil konuşulan ve yazılan kelimelerin, jest ve mimiklerin, sembollerin ifade ettiklerini anlamayı ve yazma, konuşma, jest ve mimiklerden gelen

(3) Temiz, a.g.e.

(7) Ş. Genç, "Okulöncesi Eğitim Programları" Ya-Pa 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1987.

(8) M. Şahin, "Çocukta Dil Gelişimi", Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları, Ankara, S. 30, 1995, s. 64-70.

(9) G. O. Fişek, S. M. Yıldırım, "Çocuk Gelişimi", Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.

(10) K. Ateş, "Türk Dil", Şahin Matbaası, Ankara, 1990.

(11) P. Erkan, "Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara, 1990.

(12) D. Aksan, "Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dil Bilim", Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998.

(13) D. Cüceloğlu, "İnsan ve Davranışı", Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999.

duyguları ve fikirleri, düşünülenleri açıklamayı içeren son derece karmaşık bir olgudur (3, 14).

Ergin, "dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milletleri birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir." diyerek, dilin tüm özelliklerini ortaya koymaktadır (5, 15).

Dili en yalın anlamıyla, "insanlar arasındaki anlaşma ve iletişim aracıdır." şeklinde ifade eden Özkırımı ise, dilin, kişinin doğayla, çevresiyle ve diğer kişilerle kurduğu ilişkiler yardımıyla ve toplumsal durumlara bağlı olarak geliştiğini vurgulamaktadır (4, 5).

Dilbilim çalışmalarıyla tanıdığımız Aksan ise dil ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda, ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." (5, 16).

Bloom ve Lahey'in (1978) tanımlarına göre dil, iletişim için keyfi işaretlerin, geleneksel sistemi aracılığı ile, dünya hakkındaki düşünceleri sunmak için bir kod bilgisidir. İşaret, sözcükler gibi kullanılan hareketlerdir (17, 18, 19).

Dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan ve doğal diller dışında kalan her türlü semboller sistemi ve anlatım yöntemidir (20).

Dil düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (21).

"Dil, anladığımız ve aktardığımız şeyleri ve fikirleri temsil etme sistemidir"(22).

"Dil, duygu, düşünce ve dileklerimiz başkalarına aktarmaya yarayan bir işaretler

(3)Temiz, a.g.e.

(4)Özkırımı, a.g.e.

(5)Aktan, a.g.e.

(14)H. Yavuzer, "Çocuklarda Konuşma ve Konuşma Bozuklukları", Aile ve Çocuk Yıllık Dergisi, İstanbul, 1987.

(15)M. Ergin, "Üniversiteler İçin Türk Dili", Bayrak Basım /Yayın /Tanıtım, İstanbul, 1988, s.7.

(16)D. Aksan, "Her Yünlüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim", 1-2-3, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1990, 439/1.

(17)L. Mc Cormick and R.L. Schiefelbusch, "Early Language Intervention-An Introduction", Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, U.S.A, 1984.

(18)R. E. Owens, "Language Development-An Introduction", Charles E Merrill Publishing Company, Columbus, U.S.A., 1984.

(19)İ. F. Acarlar, "2,5-4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının Değerlendirilmesi", Hacettepe Üniversitesi S.B.E. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara, 1991.

(20)B. Vardar, "Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü", TDK, Ankara, 1980, s. 20.

(21)D. Aksan, "Her Yünlüyle Dil İ. Ana Çizgileriyle Dilbilim", Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1979.

(22)K. H. Özkırımı, "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri", Gazi Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1995, s. 29.

sistemidir.” (10, 22).

“Dil, başkalarını anlamak, onlarla iletişim kurmak için düşünce ve kelimeleri gramatik olarak düzgün şekilde bir araya getiren bir süreçtir.” (22, 27).

Cüceloğlu (1991) 'na göre “dil, insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş, belirli bir yapısı olan bir sistemdir.” (22, 23).

Bir başka yazar, dili şöyle tanımlamıştır: “Dil, toplumsal, edilgin ve açığa vurulmamış durumda bir kurallar bütünüdür. Söz ise, dil yetisinin bireysel, etken, seçilmiş, açığa vurulmuş bir biçimidir.” (24). Öncül (1989)'e göre ise “dil, duygu ve düşünceleri katabilmeye yarayan her tür anlaşma simgelerini kapsayan geniş bir terimdir.” (22, 25).

Dil, başkalarını anlamak, onlarla iletişim kurmak için düşünce ve kelimeleri gramatik olarak düzgün şekilde bir araya getiren daha karmaşık bir süreçtir (26, 27). Dil, bilginin kişiden kişiye, kuşaktan kuşağa ve çağdan çağa naklinde bir araç vazifesi görür (27).

Dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan ve doğal diller dışında kalan her türlü semboller sistemi ve anlatım yöntemidir (19, 20).

Dil düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (19, 21).

Çeşitli dilbilimcilerin tanımlarının ışığında, dilin kişinin toplumdaki konumunu belirleyici bir özelliğe sahip olduğu ve insanı insan yapan değerlerin başında geldiği söylenebilir. “Konuşma (parole), kişi oğluna vergi olan ve insanı hayvandan ayıran bir yüksek işleyiştir (fonction). İnsan konuşma yeteneği ile yaşadığı toplumun dilini, anadilini uzun bir çiraklık devresi süresince öğrenir. Aslında her dil, bir insanlar topluluğu arasında bin yıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir sosyal kurumdur.” (5, 28).

Toplum içerisinde yaşayan bireyleri kaynaştıran, belirli gayeler doğrultusunda

(5)Aktan, a.g.e.

(10)Ates, a.g.e.

(19)Acarlar, a.g.e.

(20)Vardar, a.g.e.

(21)Aksan, a.g.e.

(22)Baş, a.g.e.

(23)D. Cüceloğlu, “İnsan ve Davranışı”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.

(24)C. Armağan, “Dil”, İleri Kitabevi, İzmir, 1992.

(25)R. Öncül, “Özel Eğitim Sözlüğü”, Karatepe Yayınları, Ankara, 1989.

(26)E. G. Pucher, S. G. Feinburg, D. Alexander, “Helping Young Children Learn”, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio, 1984.

(27)M. Güven, “Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin incelenmesi”, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1988.

(28)T. Banguoğlu, “Türkçe'nin Grameri”, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 528, 1990, s. 9

birbirlerine yakınlaştıran, tüm yönleriyle bir ulusun kültürünü yansıtan dilin diğer bir işlevi de, düşünme yeteneğini geliştirmesidir. Her ne kadar dil ve düşünme farklı işlevlere sahip olsalar da, birbirlerini etkilemeye devam etmektedirler (5, 16).

Doktor Lindfors dilin kullanım amacını sistematik olarak altı nokrada toplamıştır;

1. Dil, zamanla kazanılan ve insana özel bir yetidir.
2. Dil gelecekte kullanılmak üzere depolanan özel örneklerin bir toplamı değil, organize bir sistemdir.
3. Çocuklar gerçekten bir dil öğrenmek için doğarlar.
4. Dildeki aktif “yapma” eylemi, yapılandırma ve yaratma gibi iki bölüm içerir.
5. Dil bir amaç için kullanılır. Dil sosyal olgulardan izole edilmemiştir.
6. Okul dönemindeki dil egzersizleri, herhangi bir etkinliğe hazırlık için değil doğrudan iletişim amaçlı yapılır (29).

Dil, toplumsal bir kurumdur. Dilin oluşumu, gelişimi ve değişimi kendi kural ve yasalarıyla birlikte, toplumun koşullarına bağlıdır. Toplumdaki gelişmeler dile yansımaktadır. Dil, insanlar arasındaki yakınlaşmayı, bütünleşmeyi sağlayan kurumların başında gelir. Duygu ve düşüncelerimiz dil ile iç içedir; duygu ve düşüncenin gelişmesi, uygarlığın ilerlemesi önemli ölçüde dile bağlıdır. Ulus olmanın gereği olan birlik ancak insanların birbirlerini anlamalarıyla, birbirini anlamak ise ancak dil ile olur (10, 22).

Dil, millî kültürün ilerlemesi ve yayılmasında önemli bir araç olduğu gibi, millî duygunun gelişmesinde ve bağımsızlığın korunmasında da önemli bir etkidir. Bu sebeple, Atatürkçülükte, millî kültürün, bağımsızlığın, millî bütünlük ve toplumsal barışın korunması, sürdürülmesi için, milleti oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin, birbirinden farklı olmaması, sade, anlaşılır ve zengin olması gereklidir. Türk'üm diyen herkesin Türk Dili'ni bilmesi ve kullanması şarttır. Türkçe'nin en büyük koruyucusu, geliştiricisi eşsiz liderimiz ATATÜRK'ün dediği gibi “Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk Milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.”(1).

(1) Savaş, a.g.e.

(5) Aktan, a.g.e.

(10) Ateş, a.g.e.

(16) Aksın, a.g.e.

(22) Öztürk, a.g.e.

(29) N. Uyar, “Annokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara, 1995.

Dil Kazanımına Yönelik Kuramsal Görüşler

Çocuklarda dilin kazanılmasını açıklayan birbirinden farklı görüşler mevcuttur. Dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eden psikolinguistik görüş (Chomsky 1969); dilin taklit, pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı görüş (Skinner 1957), dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden anlamsal-bilişsel görüş (Bloom 1970), dilde sosyal çevrenin son derece önemli etkisi olduğunu savunan pragmatik görüş (Bruner 1974) ve dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu kazanıldığını savunan etkileşimci görüş (Lahey 1978) tür. Bu görüşlerin hiçbiri tek başına dilin kazanılmasını açıklayabilecek yeterlikte değildir. Fakat her bir görüş, dilin kazanılmasına katkıda bulunan etkenler üzerinde durmuştur (3, 22).

1-Psikolinguistik Görüş: Chomsky Bu görüşün öncülerindedir. Chomsky (1963), Maymun beyni ile insan beynini karşılaştırdığında maymun beyninde duyu ve hareket alanları bulunduğunu insan beyninde ise bu alanlara ek olarak konuşmayı üretme, dili kavrama ve şekilleri isimlendirme, okuma, yazma ile ilgili önemli alanlar bulunduğunu belirtmiştir (3, 30).

Bu görüşün temel hipotezi çocukların, dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasiteleri olduğudur.

Chomsky (1972) çocukların dil kazanım konusunda doğuştanlık kavramını ileri sürmüştür. Ona göre çocuklar dil kazanımı konusunda doğuştan bir yeteneğe sahiptirler. Hatta çocuğun doğuştan tüm dilleri bilerek doğduğunu, ama anne ve babasının ona diğer dilleri unutturup anadilini muhafaza etmesini sağladıklarını düşünür. Çocuklar, Dil Kazanım Aracı (Language Acquisition Device) adı verilen dil bilimsel bir mekanizmayla doğarlar. Bu mekanizma, dil bilimsel dürtülerin ortaya çıkışı ile aktif hale gelir. Dil kazanım aracı iki parçadan oluşur; cümlelerin biçimlendirilmesine yönelik temel prensipler ve çocuğun bu prensipleri kendi diline uygulamasına yönelik varolan tarzı (2, 3). Yani çocuğun dili kazanmasında evrensel özellikler olduğu vurgulanmaktadır (29).

Bu görüşe göre; dilin öğrenilmesi biyolojik özelliklerle ilgilidir. İnsan beyni ve sinirlerinin yapısı genetik olarak konuşmayı üretecek biçimdedir. Bu yapı insanların dil öğrenmesine neden olur. Bütün kültürlerde benzer gramer yapılarının evrensel olması bunu

(2) Ahicli, a.g.e.

(3) Temiz, a.g.e.

(22) Öztürk, a.g.e.

(29) Uyar, a.g.e.

(30) G. Ülgen, "Eğitim Psikolojisi, Birey ve Öğrenme", Bilim Yayınları, Ankara, 1995, s.134-135.

göstermektedir. Psikolinguistik görüşü destekleyici gözlemlere göre bazı sonuçlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- a- Dünyanın tüm kültürlerindeki çocuklar, ilk yılda tüm kültürlere özgü sesleri çıkarabilirler.
- b- Dünyadaki kültürlerin hepsinde çocuklar 2-4 yaşları arasında konuşmayı öğrenirler.
- c- Çocuklar, kullandıkları dil ne olursa olsun, yetişkinlerinkine benzemeyen belli kuralları üretirler (8).

Sözdizimine ağırlık veren bu yapısal modelde Chomsky çocukların çok erken yaşlarda sınırsız sayıda üretme yeteneğine dikkat çekmiştir. Bunu yapabilmek için insanlar özel bir dil kazanma mekanizmasına sahip olarak dünyaya gelirler (Language Acquisition Device-LAD). Bu mekanizma iki kısımdan oluşmaktadır:

- a- Cümleleri kurmak için gereken kurallar,
- b- Bu kuralların nasıl kullanılacağı,

Bu mekanizma sinir sisteminin olgunlaşması ile gelişme gösterir. Çocuk böylece dili kullanabilir ve gramere uygun konuşmayı üretebilir (19, 31, 32).

Bu kuram önemli araştırmalara yol açmıştır. Araştırmacılar çok değişik dil topluluklarında dil öğrenen çocuklar arasındaki paralellikleri yani dil evrenselliklerini araştırmaya başlamışlardır ve dil kazanımında doğal gözlemlerin değerini ortaya koymuşlardır (29).

Chomsky'nin hipotezi başka araştırmalar tarafından da desteklenmiştir. Lenneberg, dil yeteneğinin insana özgü ve kalıtsal bir yetenek olduğunu ileri sürer.

Tüm çocukların dil öğrenmelerinde aynı evrensel modelin geçerli olduğu temeline dayanarak insanların dil öğrenmelerini sağlayan özel beyin merkezlerinin ve konuşma seslerini çıkarabilmek için özelleşmiş bir işitme sisteminin de var olduğunu savunur (19, 31, 33).

Lenneberg, bütün normal çocuklarda, aynı sıra ve aynı zamanda ortaya çıkan sürekli düzenli ve sabit dil gelişim modellerinin olduğunu görmüş ve "Dilde Dönüm Noktaları" kavramını ortaya atmıştır. Lenneberg'in araştırmaları, dil gelişiminde biyolojik faktörlerin rolü ile ilgili önemli miktarda veri sağlamıştır (19).

(8) Sahin, a.g.e.

(19) Acarlar, a.g.e.

(29) Uyar, a.g.e.

(31) R.C. Sprinthall and N.A. Sprinthall, "Educational Psychology A Developmental", Approach Addison Wesley Company, Canada, U.S.A., 1977.

(32) M. Arı, M. Gonen, "Dil Gelişimi ve Çocuk Kitapları", Aşama Matbaası, Ankara, 1988.

(33) A. Songar, "Dil ve Düşünce", Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniği Vakfı Yayınları, İstanbul, 1986.

Bu araştırmalar sonucunda "Pivot gramer" (Braine, 1963) ve "Telgraf-Telgraf dili" (Brown ve Fraser 1964) tanımları ortaya çıkmıştır. "Pivot gramer" tanımı, çocuğun kullandığı iki sözcüklü cümleler de, bir sözcüğün çok sık ve aynı yerde kullanılmasına karşın diğer sözcüğün sürekli değişmesi olarak açıklanmıştır. Braine, sürekli kullanılan bu sözcüklere pivot, (anahtar) sözcükler demiş, diğerine open class (açık sınıf) sözcükler olarak isimlendirmiştir. Brown ve Fraser (1964) ise ilk cümlelerin telgraf diline benzediğini belirtmişler ve "telgrafçıl" terimini kullanmışlardır (29).

Psikolinguistik görüşe inanan birçok bilim adamı, dil kazanımında beynin on sekiz ay ile ergenlik arasında hazır olduğunu düşünürler. Bu dönemin çok önemli olduğunu ayrıca dil gelişiminin bu dönemde normal seyrinde gelişeceğini savunur ve bu dönemin dışında dil kazanımının çok zor ve imkansız olduğunu varsayarlar (3).

Psikolinguistikçilerin kullandıkları önemli bir araştırma yöntemi de insanın doğumdan konuşabileceği ana kadarki sözel anlatımlarını kaydetmeyi ve incelemeyi içerir. Psikolinguistikçiler bu tür verileri çeşitli kültürlerde elde etmişlerdir. Bu verileri çözümleyerek bütün bebeklerin, çocukların karşılaştığı kültürlere bakılmaksızın son derece benzer bir dil evreleri sırasından geçtiklerini keşfetmişlerdir. Başka bir deyişe, Rus, Çin, Fransız ve Etiyopya bebekleri konuşmayı kazanırken Amerikan bebekleriyle aynı tür basamakları tırmanırılar (3, 34).

2-Davranışçı Görüş: Bu görüşünün savunucularından en önemlisi Skinner' dir. İlk kez Skinner (1957) Verbal Behavior adındaki kitabında davranışçı yaklaşımdan söz etmiştir. Bu yaklaşım çocuğun dil kazanımında çevresel faktörlerin ve değişkenlerin önemli rol oynadığı üzerinde durur. Yetişkinlerin çocuğun doğru söylediği sözcükleri pekiştirmesiyle çocuğun ayırt etmeyi ve doğru olan sözcüğü öğrendiğini varsayar (3, 35).

Bu görüşün temel hipotezi, çocukların sözel davranışları kazanmalarında biyolojik yapının rolünün minimum düzeyde olmasıdır.

Bu görüşe göre çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebeklerin, kendilerini istedik sonuçlara götürdüğünü keşfettikleri sesleri tekrar etmeleri ile, konuşulan dil öğrenilmeye başlanır. Bebekler sesleri tekrar ederken, günlük dildeki sözcüklere benzeyen sesler çıkardıklarında, çevrelerindeki yakınları tarafından ödüllendirilirler. Böylece bebek, söylediği zaman pekiştirilen sesleri daha sık

(3) Temiz, a.g.e.

(29) Uyar, a.g.e.

(34) U. M. Gardner, H. W. Gardner, "Çocuk ve Ergen Gelişimi", İmge Kitabevi, Ankara, 2000, s.187-199.

(35) F. Solmaz, "Altı Yaş Grubu Çocukların Alıci ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi", Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1997, s.4.

kullanmaya başlar. Pekiştirilmeyen seslerin kullanılma sıklığı ise azalır. Sonuçta da konuşma şekillenir (3).

Dil kazanım hızı ele alındığında, ilk sözcük kazanımı aşamasından sonra, çocuğun sözel repertuarının hızla arttığı görülür. Ayrıca Skinner' in varsayımının aksine, anne-babalar düzgün sözdizimi için pekiştirme sağlamazlar, dilbilgisi yanlışlarını düzeltmezler (Brown, Hanlon, 1970). Anne-babalar sözdizimini değil, anlam yanlışlarını düzeltirler (17, 18, 19, 31, 32).

Skinner'den başka bu görüşü destekleyenler, pekiştirmenin yanı sıra dilin kazanılmasında taklidin de önemli olduğunu açıklamışlardır. Çocuk ve yetişkin ilişkisinde, yetişkin çocuğun söylediklerini düzgün olarak tekrarlarsa hem doğruyu pekiştirme, hem de tekrarlarla çocuk yetişkini tekrar edeceğinden daha düzgün cümleler kurabilecektir. Çocukların dil gelişimini yalnız taklit, pekiştirme ya da yetişkinin yardımıyla açıklamanın yetersiz olduğu da ileri sürülmektedir. Yapılan çalışmalar sonunda, taklit, pekiştirme ve aile etkilerinin aynı derecede önemli olduğu vurgulanmıştır (3, 36).

3- Anlamsal-Bilişsel Görüş: Bloom, (1970); Nelson, (1973) çocukların sensorimotor deneyimlerinden söz etmek amacıyla dil öğrendiklerini belirtir (29).

Nelson'a göre, çocuklar sensorimotor (deney hareket) deneyimlerinden söz etmek amacıyla dili öğrenirler (19).

Piaget ve Bloom gibi araştırmacılara göre, dilin kazanılması zihinsel gelişime dayalı olmaktadır. Ancak dil düşüncesinin gelişimi için zorunlu değildir. Çocuğun algılama, dikkat, bellek, imgeleme, akıl yürütme vb. zihinsel yetenekleri geliştikçe dili de gelişmektedir. Çocuğun zihinsel yönüne ilişkin özellikleri konuşmalarına da yansır. Dilin anlamlı konuşulabilmesi için anlamlı düşüncelere ihtiyaç vardır (8).

Bilişsel görüşü savunan Piaget, çocukla yetişkinin düşünce süreçlerinde bir değişikliği vurgulayan ilk psikologlardan biridir. Bilişsel görüşü benimseyen psikologlara göre dil, bireyin biliş düzeyini yansıtmaktadır. Dil önemli bir iletişim aracı olmakla birlikte düşünmenin gelişimine elverişli değildir. Yapılan çalışmalar dilin ortaya çıkışında sözdizimi bilgisi kadar, daha önceki bilişsel bilginin de önemli olduğunu ortaya koymuştur.

(3) Temiz, a.g.e.

(8) Şahn, a.g.e.

(17) L. McCormick and R.L. Schiefelbusch, a.g.e.

(18) R. E. Owens, a.g.e.

(19) Acarlar, a.g.e.

(29) Far, a.g.e.

(31) R.C. Sprinthall and N.A. Sprinthall, a.g.e.

(32) M. Ari, M. Gönen, a.g.e.

(36) A. Tural, "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El Kitabı", Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1979, s. 29-87.

Değişik veriler kullanarak yapılan çalışmalarda da aynı sonucun elde edilmesi anlamsal-bilişsel yaklaşımı güçlendirmiştir. Bu görüşe göre çocuğun duyu-motor yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır. Bu durumda dil gelişiminde en önemli faktör düşüncenin gelişimi olmaktadır (3, 37).

Bloom (1941) ise, yine Piaget gibi dilin, söz dizimi bilgisi kadar eşit oranda daha önceki bilişsel bilgiye de dayandığını belirtmiştir. O, çocukların erken dil gelişimlerini incelediği çalışmalarında, çocuğun kullandığı sözcüklerin birer anlamı olduğunu ve çocuğun bir “yapan” ve “yapandan etkilenen” nesne arasındaki ayrımı yapabildiğini bulmuştur. Ayrıca çocukların sözcüklerle kurdukları varlık ilişkilerine yönelik kodları “semantik ilişkiler” olarak dlandırmıştır. Bununla birlikte, çocuklar sözdizimi hakkında hiçbir şey bilmemelerine rağmen sözcüklerin anlamlarını öğrenebilirler. Bu öğrenmeyi sağlayan şey, bilişsel alandaki gelişmelerdir (2, 3).

1970'li yılların başında Bloom'un bir çalışması, dilin çıkışının, eşit ölçüde sözdizimi bilgisi kadar, daha önceki bilişsel bilgiye dayandığı sonucunu ortaya koymuştur. Yaklaşık olarak aynı dönemde üç psikolinguistin (Brown, 1973; Schlesinger, 1971; Slobin, 1970) değişik veriler kullanarak Bloom ile aynı sonuca varmaları bu görüşü güçlendirmiştir (19).

4-Kullanım bilgisine Dayalı (Pragmatic, Sosyolinguistic) Görüş: Kullanım bilgisi, bir sözcüğün anlamı, biçimi ve yapısı ile işlevini temelde birbirinden ayırır. Bu görüşe göre, dili sosyal durum içinde incelemek gerekir. Çocuklar dili, sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek amacı ile öğrenirler (8). Bu görüşün temel hipotezi, çocukların sosyalleşmek ve başkalarının davranışını yönlendirmek için dil öğrendikleridir.

Bu yaklaşım, dili sosyal durum içinde inceler. Çocukların dili, sosyalleşmede ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek amacı ile öğrendiğini vurgular. Böyle bir sosyal etkileşim içinde çocuklar hangi durumlarda ve ne şekilde dilin kullanılacağını anlamaya başlarlar (3).

Anne ile olan etkileşim dilin temelini oluşturur. Bebek daha refleks hareketlerini ortaya koyarken anne babanın onun davranışlarına anlam vermek istemeleri ile iletişim şekillerinin temelinin atılmasına neden olmaktadır. Burada önemli olan çocuğu belli bir amaca yönelik davranışlarda bulundurabilmektir (3, 38).

(2) Ahuğlu, a.g.e.

(3) Temiz, a.g.e.

(8) Şahin, a.g.e.

(19) Acarlar, a.g.e.

(37) Ç. Çavır, F. Aydeniz, “Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Altı-Yedi Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi”, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999, s.13-16

(38) F. Güler, “48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi”, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara, 1990, s.8-9.

Birçok yazar sözcükler arasında kurulan ilişkilerin Piaget'in duyu hareket döneminde nesne devamlılığı, nesnelerin birbirlerinden ayırt edilmeleri, kişinin nesneden ayrı oluşu, nesneyi etkileme gücü gibi konular bir anlamda dil gelişimine yön vermektedir. Fakat bilişsel davranış ve kavramların hemen dilde ifadesini bulduğu ve dile yansımayan, ifade edilmeyen kavramların çocukta olmadığı yoluna gidilmez, genellikle dil gelişimi kavram gelişiminin gerisinde kalmaktadır. Fakat konuşma başladıktan sonra dil problem çözmede etkin bir yol olarak kullanılmaktadır (29).

Morris dilde üç boyut olduğunu belirlemiştir: Söz dizimi (syntax), anlambilim (semantik) ve pragmatik (kullanım bilgisi).

Jerame Bruner, bebeğin sosyal çevresinin dili öğrenmede çok etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu etkiler "dil destekleme sistemi" ni kapsamaktadır. Bu sistem çocuğun anlam yakalama çabalarına ve sonuçta konuşmalarda gramer kurallarını çıkarmasına yardım etmektedir (3, 37).

Ancak Dore (1979) ve diğer bazı araştırmacılar, dilin niteliğini ve dil gelişimini açıklamada kavramsal, dilsel ve kullanım bilgisini birbirinden ayırmanın önemi üzerinde durmuşlardır (17, 18, 19, 31).

5-Etkileşimci Görüş: Bu görüşün temelinde, bebeklerin konuşma öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretildiği görüşü vardır (Bloom, Lahey, 1978) (19).

Bu yaklaşımda dil; içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlanır. içerik, dilin ne olduğudur. İçerik/konu ayrımı, bütün çocukların ve yetişkinlerin ortak bilgi kategorilerini paylaşmakla birlikte, nasıl ayrı konulardan sözcüklerini anlamamızı kolaylaştırabilir (19).

Biçim, dilin nasıl olduğudur ve birçok şekilde tanımlanabilir. Sözcükler, nesne bilgisi veya bağıntı bilgisine göre sınıflandırılır. Cümleler tiplerine göre tanımlanabilir (19).

Kullanım, dilin niçin, ne zaman ve nerede ile ilgili olan yantıdır ve iletişikle, toplumsal etkileşimle ilgilidir (18, 19, 20, 39).

(3)Temiz, a.g.e.

(17)L. Mc Cormick and R.L. Schiefelbusch, a.g.e.

(18)R. E. Owens, a.g.e.

(19)Acarlar, a.g.e.

(20)Vardar, a.g.e.

(29)Uyar, a.g.e.

(31)R.C. Sprinthall and N.A. Sprinthall, a.g.e.

(37)Ç. Çayır, F. Aydemir, a.g.e.

(39)D. D. Hammill and N. R. Bartel, "Teaching Children With Learning and Behavior Problems". A llyn and Bacon, Inc. Boston, U.S.A, 1982.

Bu görüŖe göre dil, içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlanır. İçerik dilin ne olduğunu, biçim de dilin nasıl olduğudur. Kullanım ise dilin, niçin, ne zaman ve nerede ile ilgili olan yanıdır. Ayrıca kullanım, iletişim ve toplumsal etkileşimle ilgilidir (8).

Bloom ve Lahey, bebeklerin dili kullanmaya hazır doğduklarını ve çevrenin onlara dili kullanmayı öğrettiğini savunmaktadırlar. Bu yaklaşımda, dil, içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlanmaktadır. İçerik, dilin ne olduğudur. Bütün çocukların ve yetişkinlerin ortak bilgi kategorilerini paylaşmakla birlikte, nasıl ayrı konulardan söz ettiklerini anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Biçim, dilin nasıl olduğudur ve birçok şekilde tanımlanabilir. Sesler nerede çıkarıldıklarına veya belirleyici söyleyiş özelliklerine göre tanımlanır. Kullanım ise, dilin niçin, ne zaman ve nerede ile ilgili olan yanıdır ve iletişimle, toplumsal etkileşimle ilgilidir (3).

Çocuğun erken dönemdeki konuşmasının büyük bir kısmı gramatik olarak hatalıdır. Gramer kurallarına uymayan konuşmanın anne-baba tarafından teşvik edilmesine rağmen, çocuk yine de doğru konuşmayı öğrenebilmektedir. Duyulan dilin konuşma gelişimini etkilediği açıktır. Bölgesel konuşma farklılıkları kuşkusuz taklit sonucu, belki de sosyal faktörlerle teşvik edilerek ortaya çıkmaktadır (3, 38).

Çocuğun konuşma yeteneğindeki değişimlerin yaşla birlikte ilerleyişi çeşitli faktörlere bağlanmıştır. Çocuğun bulunduğu ortam, çevresindeki eşya ve kişiler çocukta sözel davranışlar uyarması yönünden birbirinden farklıdır. Uygun çevresel şartların erken konuşabilmenin gelişimini ilerletmedeki etkin rolü bugün çeşitli araştırma bulguları ile belirlenmiştir (3, 35).

Bir etkileşimci olan Piaget, dil ve düşünce arasında önemli bir ilişki olduğunun üzerinde durur. Çocuğun duyu hareket yoluyla düşüncelerinin geliştiği ve bu yolla konuşmasına yansıtıldığını savunur. Piaget dil ve düşüncenin birbirini etkilediğini savunurken Vygotsky ise Piaget'in bu görüşüne karşı çıkmıştır. Vygotsky'ye göre dil ve düşünce ayrı rotalardadır. Ama güçlerini birleştirdiğinde karşılıklı birbirlerini etkilediğini varsaymaktadır (3).

Dil kazanımında kavramaya ait gelişim yaklaşımı çocuğun dil gelişiminde önemli

(3) Temiz, a.g.e.

(8) Şahin, a.g.e.

(35) F. Solmaz, a.g.e.

(38) F. Güler, a.g.e.

yer tutar. Bu görüş basit dil bilgisi yapılarının erken dönem konuşmada olmaması ve sonra gelişmesi gerekçesiyle desteklenir. Teorisyenler bu yapıları, öğrenmeden önceki kavramaya ait gelişmeye bağlamışlar ve dil gelişimi ile birçok paralellik olduğunu öne sürmüşlerdir (3, 35).

(3) Temiz, a.g.e.
(35) F. Solmaz, a.g.e.

Dil Gelişim Dönemleri

Dil gelişimi yönünden her çocuğun sırasıyla şu dönemlerden geçtiği görülür (7, 8):

Yaşamın ilk birkaç ayında bebekler gerçek konuşmanın temeli olan ağlama ve anlamsız sesler çıkarma yollarıyla iletişim kurmaktadırlar. Dil, konuşma öncesi ve konuşma dönemleri sonucunda kazanılabilmektedir (3, 37).

A-Konuşma Öncesi Dönem:

1. Yeni Doğan (Ağlama) (Refleksif) Dönemi (0-6 hafta):

Bebeğin refleks adı verilen bazı istemsiz hareketlerle dünyaya geldiğinden ve bu reflekslerin temel gereksinimlerin karşılanmasındaki rolünün önemi bilinmektedir.

Yaşamın ilk aylarında arama, emme ve yutma gibi yemeye ilgili reflekslerin sürekli tekrarlanması, ayrıca ağlama ve seslendirmeler sonucunda; bebeğiniz, konuşma sesi üretimi için gerekli olan solunumu, ağız ve yüz yapılarını kazanır.

Çocuğun çıkardığı ilk ses ağlamaktır. Doğumdan itibaren çocuğun çıkardığı sese tütüyle fizyolojik bir olay olarak bakılabilir. Çocuğun ilk ağlaması acele gereksinimi olan bir nefes almadır. İlk nefes alış ile ciğerlerine alışık olmadığı yabancı bir maddenin, havanın ilk girişinin sonucu olarak meydana gelen fiziksel acının bir ifadesidir. Ağlama dil gelişiminin ilk basamağını teşkil eder. Yeni doğan bebeğin ilk ağlaması normal dil gelişiminin tabii olarak bir devresini teşkil ettiği için bir bebeğin doğar doğmaz ağlamaması genel olarak çocuğun gelişiminde normal dışı bir durum olacağı şüphesini uyandırabilir (3, 40, 41, 42).

Bebekler ağlarken veya sızlanırken bile konuşma için gerekli bazı alıştırmaları yapmış olurlar. Kısa ve derin soluk alışlar, soluk verişler konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Çocuk ağlama sırasında seslerin çıkarılması için gerekli dudak, çene ve dil hareketlerini tekrarlama imkanı bulur, ses ve solunum düzenleme becerisini çalıştırır. Ancak bu devrede çocuğu devamlı ağlatmak da doğru değildir. Çünkü devamlı ağlayan bebek belirli bazı sesleri çıkarır, diğerlerini geliştirme imkanını bulamaz. İlk üç haftada çıkarılan sesler henüz farklılaşmamış seslerdir. Bu sesler amaçsız, anlamsız ve rastgele çıkarılır. Çocuğun soğuk, açlık ve acıya karşı henüz farklılaşmış bir tepkisi yoktur.

(3) Temiz, a.g.e.

(7) Genç, a.g.e.

(8) Şahin, a.g.e.

(37) Ç. Çayır, F. Aydeniz, a.g.e.

(40) T. Altınköprü, "Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?", Hayat Yayınları, İstanbul, 1999, s. 20.

(41) H. M. Okunlar, "Özel Eğitim", As Yayınları, İstanbul, 1986, s. 124.

(42) H. Yavuz, "Çocuk Psikolojisi", Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993, s. 69.

Dördüncü haftadan itibaren çıkarılan sesler uyarıcıyla ilişkilidir ve genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamalarıdır (3, 17, 43, 44).

Bebek iki aylıkken, ağız kaslarını kontrol etmekte ve ağız hareketlerini başlatıp durdurabilmektedir. Bu aylarda bebekler başkalarının konuşmalarını fark edip onları dinlemek için susmaktadırlar. Bebek daha gözleriyle bir yere sabit olarak bakmadan önce bile sese karşı duyarlıdır. Doğumdan itibaren ses uyarıcısına tepki gösterir. Çocuk çıkardığı sesin etrafını etkilediğini ve bu sayede kendini rahata kavuşturan etkinliklerin yapıldığının farkına varır. Aynı durumda aynı sesleri çıkarmaya başlar. Böylece çevresini etkilemeyi öğrenir. İşte ağlamanın bu türü bir etkileşim aracı ve dilin ilk şekli sayılabilir (3, 45, 46, 47).

Hurlock (1978) ile araştırmacılar doğum sonrası bebeğin ilk çıktığının iletişim kurmak için yapılan ilk girişim mi yoksa bunun sadece bir refleks olarak mı kabul edilmesinin gerektiği konusunda görüş ayrılığına düşmüşlerdir. Bununla birlikte çocuğun jestleri ve ilk çıkardığı seslerin onun ihtiyaç ve isteklerinin göstergesi olduğu genelde kabul edilmektedir (3).

2. Gııldama (Agulama)(Cooing) Dönemi (6 hafta-3 ay):

Bebeğin yaşamının 2-3. aylarında kumru şakımaya benzeyen sesler çıkarır. Bunlar basit seslerdir. Bebeğinizin genellikle rahat ve mutlu iken çıkardığı bu rastgele sesler "a, u, o" gibi uzatılan ünlüler ve "s, k, g" gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleridir. Bebeğiniz bu dönemde çıkardığı seslerin çoğunu tekrarlamaz ve ses üretimi refleksiftir.

Sesler geniş bir şekilde ağız yapısının kavisine, nefes borusuna ve havanın ses tellerinden geçişine bağlı olmaktadır (3, 37). Bebek tarafından çıkarılan bu sesler rastlantısal olmasına rağmen doğaldır, tüm vücut hareketleriyle birleştirilerek zevk aldığı bir belirtisidir, bu seslerin çıkarılması ise çocuğun konuşma gelişimi için çok önemlidir, bu sayede çocuk seslerin artikülasyonuna yönelik pratik deneyimler yapmaktadır (48). Bu sesler evrensel olup öğrenilemezler. Bebeğin bu sesleri üretmesinde herhangi bir bilinç

(3)Temiz, a.g.e.

(17)J.L. Mc Cormick and R.L. Schiefelbusch, a.g.e.

(37)Ç. Cevir, F. Aydeniz, a.g.e.

(43)N. Baykoç Dönmez, "Çocukluk Dilin Kazanılması" Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 1986, s. 90-97.

(44)Ü. Davastığıl, "Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler", Aile ve Çocuk Yıllık Dergi, Ak Yayınları, İstanbul, 1982, s. 30-33.

(45)A. Ertağ, "Çocuk Bakım Yurtlarında Yaşayan Çocuklar ile Ailelerinin Yanında Yaşayan Çocukların Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1981, s.4.

(46)M. Mangır, "0-4 Yaş Arasındaki Çocuklarda Dil Gelişimi", Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayınları, Ankara, 1987, s. 17.

(47)A. Ürfioğlu, "Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi", Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1980, s.12

(49)S. Seçilmiş, "Anadoludaki Gelen ve Gelmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1996.

bulunmamaktadır. Bu seslerin bir kısmı rahatsızlık durumunu ifade ederken bazıları memnuniyeti ifade etmektedir (3, 37).

Bebek iki aylıktan ağız kasları kontrolü daha gelişmiş olup ağız hareketlerini başlatıp durdurabilmektedir. Altı hafta ile üç ayları kapsayan bu dönem gülme ve gılgılda dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde bebek ses oyunları yapmaya başlar. Çocuk sesi ses olarak çıkarttığı farkındadır. Kendiliğinden ses üretimi başlar. Yetişkinlerin konuşma seslerinden daha çeşitli sesler çıkarır. Ses üretiminden zevk aldığı belli eder.

“Babbling” (bııldama) olarak adlandırılan bu süreçte çıkarılan sesler çok değişik sesleri içermektedir. Babbling repertuarındaki fonetik sesler, çocuğun içinde bulunduğu çevreye göre seçilmektedir.

Genellikle ünlüler (sesliler) ilk çıkarılan seslerdir ve bunu değişik ünsüzler (sessizler) izlemektedir. Anne-babalığın bu ilk yorucu günleri boyunca bebeğin çıkardığı bu sesler, anneyi iyi bakım ve beslenme yaptığını ispatlama yönünde oldukça rahatlatmaktadır. Çünkü ses oyunları, çoğunlukla bebeğin mutlu ve huzurlu olduğu zamanlarda oluşturulmaktadır (48, 49).

3. Mırıldanma (Babbling) (Cııldama) Dönemi (4-6 ay):

Dört-altı ay civarında bebeğiniz sesli ve sessiz harfler içeren tek heceler üretir. Bebeğinizin çıkarabildiği ses sayısı artmıştır. Bu, onun ses mekanizması üzerindeki kontrolünün arttığını göstermektedir.

Bebeğiniz bu dönemde daha önce çıkardığı sesleri tekrarlar, yani kendi çıkardığı sesleri taklit eder. Bu dönemdeki seslendirmeleri adeta oyun oynar gibidir ve istemlidir. Yani bebeğiniz bu dönemde ses oyunları yapmaktadır. (43, 50, 51, 52)

Çocuğun sesin kaynağına yönelmesi ve duyduğu sesi taklit etmesini içeren ses taklidi sürecinde iki başarılı aşama bulunmaktadır. Birinci aşamada, sıklıkla “lalling” olarak adlandırılan, sıklıkla altı aydan sonraki dönemde gözlenen ve çocuğun işitsel olarak sesi fark edip değişik sesler çıkarmasını takiben gözlenen olaylar söz konusudur. Bebek

(3)Temiz, a.g.e.

(37)Ç. Çayır, F. Aydeniz, a.g.e.

(43)N. Baykoç Dönmez, a.g.e.

(48)V. J. Morris, Ph. D., “Childhood. Language Development”, Chapter 2. Charles C Thomas, Publisher, Sacramento, California, 1972.

(49)Seçilmiş, a.g.e.

(50)N. Avcı, “Gelişimde 0-3 Yaş Yaşama Merhaba”, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2004, s. 151-163.

(51)S. Batur, “Açıklamalı-Örneklili Türk Halk Edebiyatı”, İstanbul, 1998.

(52)E. Karacan, “Yaşamın İlk Bir Yılında Anne-Bebek Etkileşimi ve Bebeklerde Dil Gelişimi”, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi ABD. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara, 1998.

duyduğu seslerden haz almakta ve bu duyduğu hazzı daha uzun süre yaşamak için taklit yoluyla sesleri tekrarlamaktadır. Taklit etmedeki başarı diğer bir haz kaynağını oluşturmakta ve bu hazda daha sonraki gelişimlerine etki edecek olan ses tekrarının sıklaştırılmasına neden olmaktadır (49).

Başlangıçta refleksif olan sesler bu dönemde amaçlı hale gelir, b, m, p gibi dudak seslerinin eklenmesiyle çıkardığı seslerin sayısı gittikçe artar. Bu sesler bir şeyin ifadesinden çok bebeğin ses organları ile oynamasıdır. Uzun oyun sesleri, çılgınlıklar, seslenmeler geliştirir. Çocuğun çıkardığı seslerin sayı ve türünde artmalar görülmektedir (3, 37, 53).

Çocuk sadece kendisinin çıkardığı sesleri tekrarlamaktan zevk almaz, diğerlerinin çıkardığı sesleri de taklit etmekten zevk alır. İşte bu ikinci safhada; çocuk diğerleri tarafından çıkarılan sesleri taklit eder, ancak bunları dilin elemanları olarak henüz yorumlayamaz. Ekolali olarak adlandırılan bu dönem sıklıkla dokuz yada onuncu aylarda başlar. Ekolali'de, ilk sesler sıklıkla tanıdık seslerdir ve çocuğun lalling aktiviteleri içinde mevcut olan seslerdir. Ekolali sürecinde, çocuğun dille ilgili çevresindeki sesler olgunlaştırılır. Ana-babalardan ya da bakıcılardan duyulan sesler taklit edilir ve bu görüntü olarak yapılır (49).

Bu dönem dil gelişiminde önemli bir devre olarak kabul edilir. Mırıldanma bebeğin ilk konuşmaya benzer sesleridir. Bu devrede bebek sesini dikkat çekmek, isteklerini açığa vurmaya veya karşı olduğunu belirtmek üzere kullanmaya başlar. Yani bu ilkel dilini hem kendini ifade etmek, hem de diğerlerinin davranışlarını değiştirmek için kullanır.

Ses taklidi süreci boyunca; çocuğun dil gelişiminde önemli olan diğer bir özellik ortaya çıkar. Çocuk dikkat çekmek, zevk aldığı ifade etme duygusunu pekiştirmek ya da rahatsızlığını belli etmek, çevresindeki insanlar üzerinde isteklerini elde etmek yönünde baskı kurmak amacıyla sesleri kullanılır ve pratik deneyimler yapar. Çocuğun bu davranışı çevredeki bireyler tarafından da pekiştirilir, seslerle ilgili zevk verici deneyimler sağlanmasına yardımcı olunur ve sesleri kullanarak iletişim kurması yönünde de destek olunur (48, 49).

(3)Temiz, a.g.e.

(37)Ç. Çayır, F. Aydeniz, a.g.e.

(48)V. J. Morris, Ph. D., a.g.e.

(49)Seçilmiş, a.g.e.

(53)Baykoc Dönmez, M. An. "12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması", Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 8: 3, 1992, s. 116-120

4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 ay):

Doğumdan sonraki ilk dört ay içinde bebekler agulamanın, “agu...agu” sesi çıkarmanın, esneme ve geçirme dışında sözlü faaliyetlerde bulunmazlar. Altı ay civarında durum değişir. Bu dönemde alıcı dil hızla gelişir. Çevresinde duyduğu bazı sesler bebeğin daha çok ilgisini çeker.

Altı aydan itibaren bebeğe bir ses verildiğinde o da sese tepkide bulunur. Bu devrede bebek kendi başına kaldığı zaman seslendirme faaliyetine devam eder. Bu seslerden hiçbir şey anlamasa da duymaktan ve çıkarmaktan, başkalarının yanında da bu faaliyeti sürdürmekten hoşlanır. Kendi çıkardığı sesleri dinlediği gibi karşındakini de dinlemeye başlar. Aynı zamanda kendisi ile konuşan insanların dudaklarında oluşan sesleri ve yüz ifadelerini de taklit etme çabasına girer. İnsanların konuşmasına gülümseyerek veya ses çıkararak cevap verir. Zaman geçtikçe çocuk yalnız kendi çıkardığı sesleri taklit etmekle kalmaz, başkalarının seslerini de yankı gibi tekrarlamaya başlar (3, 11, 13, 45).

Mırıldanmanın tekrarı diye nitelendirilen bu dönemde çocukta kelime algılamaya olayı başlar. Çok kullanılan sözcüklerin farkına varır. Seçilmiş, işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlama için uyarım olarak taklit yapar. Ünlü ve ünsüz sesleri birleştirir. Ma-ma, de-de, ba-ba... en sık rastlanılan yapılarıdır. Bu ses birleşimleri bebek tarafından algılanan ve taklit edilen hecelerdir (3, 11, 54).

B-Konuşma Dönemi:

1. Ses-Sözcük (Vocables) Dönemi (9-12 ay):

Çocukların dokuz-on iki aylık iken çıkardığı sesler artık anadiline ait seslerdir. Bebek anadilinin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Çocuk ilk sözcüklerini söylemeden bu ses sözcüklerden pek çok sayıda geliştirebilir. Bunlar anlamdan yoksun seslerdir ve akıcılık özelliği vardır. “Jargon” diye adlandırılan bu sesler anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar olup bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutmaktadırlar. Bu dönem ses sözcükler dönemi olarak adlandırılır (3).

Ferguson (1978) göre ses sözcükler mırıldanma ve yetişkin benzeri konuşma arasında bir bağ oluşturmaktadır. Çocuk bu dönemde birkaç sözcük ve jesti anlar (53).

(3) Temiz, a.g.e.

(11) Erkan, a.g.e.

(13) Cüceloğlu, a.g.e.

(45) Ertuğ, a.g.e.

(53) Baykoç, Dönmez, M. An., a.g.e.

(54) N. Dereobalı, “Anaokuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelemesi”, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara, 1994, s. 15.

2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay):

Çocuğun ilk yaşlardaki konuşmasının yönü kendisine dönüktür. İlk anlaşılabilen sözcükleri bir yaş civarında üretilir. Bu dönem özelliği çocuğun gerçek konuşmaya geçmesidir. Anne, baba gibi sözcükleri söyleyebilir. Bazı sözcükleri ve basit emirleri anlayabilir. Örneğin “gözlerini göster”, “kulağını göster” gibi sözcüklerine jestler eşlik eder. Bu devrede çocuk tek bir sözcükle tüm bir cümlenin anlamını iletebilmektedir (3, 13, 44, 55).

Çocukların ilk anlamlı sözcükleri “mama”, “baba”, “dede”, “bay bay”, “anne” gibi bir iki heceden oluşan sözcüklerdir. İlk sözcükler genellikle yakın çevreye aittir; aile bireyleri, hareket sözcükleri, yiyecek ve oyuncaklar olabilir.

Bu sebeple çocuk önce anne, baba, dede gibi sözcükleri öğrenir. İsimler yeterince öğrenildikten sonra gel, git, at gibi fiiller kullanılır. Hareketle ilgili sözcükler, sabit nesnelere ilgili sözcüklerden daha önce öğrenilir. Bu dönemde çocuk 1-30 arasında değişik sayıda sözcük kullanabilir. Çocuğun anladığı sözcük kullandığı sözcük sayısından daha fazladır. Çocuk bu dönemde, aynı sözcüğü tekrar ederek ya da farklı iki sözcüğü kullanarak sözcükleri birleştirebilir (7, 8).

Çocuk tek sözcük üreterek bunu tüm cümle yerine kullanabilir, tek sözcüklerin içeriği incelendiğinde isimlerden sonra sıra ile fiiller, sıfatlar ve edatlar kullanılmaktadır (6).

İlk sözcüklerin anlaşılması çoğu zaman kolay olmaz. Çünkü bu yaştaki bebek bir fikri ifade edebilmek için, çoğunlukla yeni ses birleşimleri kullanır ve bunları birbiri ardınca sıralar.

Çocuk, yetişkinin çıkardığı sesleri tekrarlar. Çıkardığı seslerde, yetişkinde olduğu gibi ifadelerine anlam kazandıran yükselmeler ve alçalmalar mevcuttur. Ancak konuşmalarında anlaşılır bir akıcılık yoktur. Bunun nedeni çocuğun sözcük dağarcığı ile yetişkinin kelime hazinesi arasında büyük uçurum olmasıdır. Böylece çocuk anlaşılmasız sözcükler sıralamakla yetinir ve bu dönem çocuğun ifadelerinin ileride akıcılık kazanması için bir köprü ödevini görür. Bazıları bu aşamadan geçemezler. Sözlerle ifade edemedikleri zaman sadece jestleri kullanır veya ağlarlar ya da sessiz kalırlar (3).

(3) Temiz, a.g.e.

(6) Öğuzkan, a.g.e.

(7) Kienç, a.g.e.

(8) Şahin, a.g.e.

(13) Cüceloğlu, a.g.e.

(44) Davaslıoğlu, a.g.e.

(55). E. Başaran, “Eğitim Psikolojisi”, Ayyıldız Yayınevi, Ankara, 1992.

Menyuk (1974), Greenfield, Smith (1964) çalışmalarında çocuklarda ilk kullanılan ifadelerin genellikle sık tekrarlanan hareketleri ifade ettikleri belirtilmiştir (3, 42, 44, 53).

Atkinson (1999), çocukların yaklaşık bir yaşında konuşmaya başladıklarını ve çocukların pek çok şey (aile üyeleri, ev halkının eşyaları, yiyecek maddeleri, oyuncak ve vücudunun bölümleri) için kavramlara sahip olduklarını, çocukların konuşmaya başladıklarında bu kavramları yetişkinlerin kullandıkları sözcüklerle tasarladıklarını belirtmişlerdir (3).

3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18 ay - 2 yaş):

18 ay ile 2 yaş arasındaki çocuklar iki sözcüğü birleştirerek cümle oluşturmaya başlarlar. Dilbilgisel çekim ekleri henüz kullanılmamaktadır. Ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni yetişkininkine benzer hale gelmeye başlar. Sözcüklerin sınıflandırılması ve sıralamasının yanı sıra sözcüklerin cümle içindeki işlevleri önemlidir. İki sözcük birleşimi ile çocuk farklı anlamları ifade etmeye başlar. Bu ilk cümleler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşur. Edat, sıfat, zarf gibi diğer birleşikler yoktur. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere “telgraf konuşması” denmektedir. Ancak bu iki kelimenin birleşmesinden oluşan konuşma tarzı gelişme göstererek, çocuğun sözcükleri hızla yan yana getirerek kendi anadilinin genel gramer yapısını öğrenmeye başladığı görülür (3).

Telgraf cümleler kısa, basit ve sıklıkla isim ve eylemleri içerir. “Anne oku” ya da “öykü oku” örneklerinde olduğu gibi ilk önceleri sadece özne ve eylemler vardır. Daha sonra özne, eylem, tümleç biçiminde ya da özne, eylem, yer biçiminde üç sözcüklü cümlelere doğru genişler. Bu devrede çocuğun ne demek istediğini anlamak için konuşmayı hangi anlamda ve ne gibi bir amaçla söylediğini bilmek gerekir. Çocuğun söyledikleri durum içinde değerlendirilmelidir. Çocuğun bu bağlama bağlı, konuşma tarzını bu sebeple en iyi anlayan onun yakın çevresidir. Zihnindeki bağlamı bildiklerinden çocuğun ne söylemek istediklerini çıkarabilirler. Örneğin “anne çorap” cümlesinin anlamı “annenin çorabı” diğeri, “anne çorabını giydi” anlamını taşımaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu durum ve uygulama şekli bu yapıların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır

(3) Temiz, a.g.e.

(42) Yavuzer, a.g.e.

(44) Davaslıgil, a.g.e.

(53) Baykoç Dönmez ve Arı, a.g.e.

(2, 3, 37, 43, 56).

Sözcük sayısı 20-100 arasında değişebileceği gibi, dönemin sonunda sözcük sayısının 272'ye ulaştığı da araştırmalarla ortaya konmuştur. (7, 8, 30)

2.5 yaş civarında ise çocukta gramer yapısı hızla gelişmektedir. Konuşmalarında zamirler (ben, sen, o) çoğul ve çekim eklerini de kullanırlar (3, 57).

4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (3-5 yaş):

Bu dönemde dilin kullanılmasında ve dilin gelişiminde çocuklar arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. 2-3 yaş arası dil bilgisi yeteneğinin ve sözcük dağarcığının en hızlı geliştiği dönemdir. Bu yaştaki çocuklar ikiden fazla sözcük kullanarak mantıklı, anlamlı ve doğru cümleler kurabilirler. Bir cümlede işi yapan, yapılan işi ve işin yapıldığı yeri ifade edebilirler. Bu dönemde çocukların cümleleri açık ve anlaşılır olmakla birlikte tek cümlede anlatılabilecek bir fikri iki cümlede anlatırlar ve gramer hataları yaparlar. Sesli fonemleri çıkarmada gösterdikleri başarıyı sessiz fonemleri çıkarmada gösteremezler. Böylece telaffuzu zor olabilecek ç, r, s seslerini değiştirerek yerine kendine göre kolay bir ses koyabilirler. Ya da bazı sesleri atlayabilirler. Bu dönemde büyük-küçük, önce-sonra, az-çok gibi zıt sözcükleri karşılaştırmada güçlük çekerler. Çocuklar en fazla olumlu cümleleri, daha sonra soru cümleleri ve en az da olumsuz cümleleri kullanırlar. Çocuklar iki yaşından itibaren ismin beş halini kullanabildikleri gibi, kişi eklerini, basit zaman eklerini ve çoğul eklerini de kullanabilirler. Bu dönemde çocuklar 400 sözcük öğrenebilirler (7, 8, 30)

Kavramsal gelişimle yakından ilişkili olarak neden-sonuç (de, ondan, diye, çünkü, onun için,) yer (içinde, üstünde, altında), zaman (şimdi, sonra, yarın) kavramlarıyla ilgili sözcüklerin arttığı görülür. En önemli kazanımlar şunlardır:

- 1-Özne, nesne ve yüklem içerikli 3 ve hemen sonra 4 sözcüklü birleşimler,
- 2-Anlamlı takılar (morfem),
- 3-Soru ve olumsuzluk ifade eden cümleler.

Pek çok çocuk üç yaşına geldiğinde dilin temel yapılarını öğrenir ve kendini iyi bir

(2)Ahioğlu, a.g.e.

(3)Temiz, a.g.e.

(7)Genç, a.g.e.

(8)Şahin, a.g.e.

(30)Ülgen, a.g.e.

(37)Çayır, Aydeniz, a.g.e.

(43)Baykoç Dönmez, a.g.e.

(56)Arkoñaç, a.g.e.

(57)Aydin, a.g.e.

biçimde ifade edebilir (6).

Chaney (1998) “Okulöncesi dili ve dil gelişim yetenekleri okuma başarısı ile bağlantılıdır” adlı 41 okulöncesi çocuğun üzerinde yaptığı araştırmasında üç yaşındaki dil gelişiminin yedi yaşında kazanılan okuma ile güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu, dil bilim farkındalığının üç yaşında iken kazanıldığını belirtir (3).

Üç dört yaşında dil kullanımı çok yönlüdür. Ünlülerin % 90'ını ünsüzlerin % 60'ını doğru söyler. Entenasyon (ses perdesinde yükselme ve alçalma) düzenlidir ve hızında artış vardır. Normal yüksekliği ve tonu vardır. Hayali oyunlarda dili kullanır. Kendine dönük açıklamalar yapar, yani egosantrik konuşma vardır ve başkalarının bilgi gereksinimi olduğunu kavrayamaz. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Geçmiş, şimdiki, geniş zaman ve çekim kuralları görülmeye başlar. Dört yaş çocuğu hiç durmaksızın “neden?”, “ne zaman?”, “nasıl?” ve “niçin?” sorularıyla sözcüklerin anlamlarını ısrarla sorar. Uzun öyküleri dinler. Dört yaş çocuğu son derece açık sözlüdür. Hoşlandığı ve hoşlanmadıklarını rahatlıkla söyleyebilir. Somut düşünür, kelimeleri öğrendiği basitliğe göre değerlendirir. Bu da yetişkinlerin dört yaş çocuğu ile konuşmalarında kullandıkları sözcüklerin onun anlayabileceği şekilde olmasını, çocuğun bulunduğu anda da aralarında yapacakları konuşmalarda dikkatli olmalarını gerekli kılmaktadır (3).

Dört yaşından sonra ise bağ-zamir cümlecikleri yan cümlecikleri de çocuğun rahatlıkla kullanabileceği bileşik tümce türleri olmaktadır (3).

Dört-beş yaşında ise, dil kolay kullanılan bir araç haline gelir. Kızlar dili erkeklerden daha hareketli bir şekilde kullanırlar. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Çocuk anne babasının entenasyon düzenini taklit eder. Cümle yapısı önceki döneme göre daha karmaşıktır. Çoğul kullanımı doğrudur ve birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden olduğunun farkındadır (3, 42, 53, 58, 59).

5. 5-6 Yaş Dönemi:

Çocuk, bu dönemde dili yetişkin gibi kullanmaya başlar. Ben merkezli konuşmaları azalır ve dili sosyal bir etkileşim aracı olarak kullanır. Çevredeki konuşmaları daha az taklit eder ve bilgi toplayıcı soruları artar. Cinsiyetle ilgili konulara merak arttığı için bu

(3)Temiz, a.g.e.

(6)Özdemir, a.g.e.

(42)Yavuzer, a.g.e.

(53)Baykoç Dönmez ve Arı, a.g.e.

(58) D. E. Paçacı. “Çocuklarda Dil Gelişimi”, Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları, Edirne, 1994, s. 28.

(59)Yavuzer, a.g.e.

konularda oldukça fazla soru sorar. Özellikle altı yaşlarında olayların sebep ve sonuç ilişkilerini bulmaya çalışır. Bu dönemde çocuk yaklaşık 2500-3000 arasında sözcük dağarcığına sahip olur. Bu sözcüklerin çoğunu sıfat ve edatlar oluşturur. Çocuk yalnızca olayların ve nesnelerin adlarını öğrenmekle yetinmeyip özelliklerini, farklarını ve benzerliklerini de öğrenmek ister. Hayal gücüne dayanan açıklamalardan çok gerçeğe ait bilgileri öğrenmek ister. Çocuk bu yaşlarda sözcükleri genellikle doğru olarak telaffuz edebilir ve bir öyküyü rahatlıkla anlatabilir. Çocuk doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramları kullanarak karşılaştırmalar yapabilir ve kendini eleştirebilir (7, 8, 30).

(7)Genç, a.g.e.
(8)Şahin, a.g.e.
(30)Uigen, a.g.e.

ANADİLİN TANIMI

Dilbilimciler, anadili teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için önce terimin yapısı içinde yer alan ana sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü çocuğun dilsel oluşum ve gelişiminde ananın etkisi, ananın payı oldukça büyüktür. Öyle ki çocuk doğduğu ve içinde solumaya başladığı dil ortamını anasınınla özdeşleşerek geliştirir. Algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler ananın dilinden kaynaklanır. Bunlar örüntülenerek başka bir deyişle dilsel edimlere dönüştürerek çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başlar. Böylece anadilin alt yapısı bilinçaltında kurulmaya başlar. Bilinçaltında kurulmaya başlayan bu dilsel altyapı, bütün bir yaşam boyu kolay kolay değişmez. Nitekim çoğu yetişkinlerin dillerinde gözlemlediğimiz ağız ve şive izleri çocukluk dilimizin bugüne uzantısından başka bir şey değildir (2).

Kimi sözcükler ve dilbilimciler de anadilini salt anaya değil, çevreye yaslandırırlar; çevrenin dili olarak tanımlarlar: “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil.” (20). Kuşkusuz bu tanımın da doğruluğunu yadsıyamayız. Çocuğun anasından öğrendiği dil çevresinin de dilidir. Bu çevre değişip geliştikçe bir ölçüde anadili de gelişip değişir. Nitekim bu olguyu da göz önünde tutanlar, anadili terimi için şöyle bir tanım geliştirmişlerdir:

“Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (60).

Anadilin evreni yansıtmadaki yeri, bireylerin kişiliklerini oluşturmadaki büyük etkisi düşünce tarihi boyunca birçok bilim adamının, bunun yanı sıra da birçok dilbilimcinin üzerinde durduğu başat konulardan biri olmuştur. Wiitgenstein’in şu ünlü sözünü analım burada: “Dilimin sınırları dünyanın sınırları demektir.” Heidegger’in “Dil düşüncenin ve varlığın evidir.” saptaması da anadilin evreni yansıtmadaki işlevine götürür bizi (2).

Salt evreni yansıtan, onun sınırlarını düşünce çevremizle sınırlayan bir etken değildir anadili. Bu çizimi kendine özgü yasalar, ilkeler içinde gerçekleştirdiği için bireylerin ulusal ve toplumsal kişiliklerini, ulusal ırlarını (karakterlerini) belirlemede de ana etkenlerden biri olur. Öyle ki bizi biz kılan, bizdenliğimizi oluşturan ve belirleyen anadilimizdir bir yerde. Anadilin bu işlevini bir Alman düşünürü Wilhelm von Humbold

(2) Ahioğlu, a.g.e.

(20) Vardar, a.g.e.

(60) E. Özdemir. “İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu”, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1987.

daha 1836 yılında şöyle vurgular:

“Bir iç varlık olan dil, etkin bir ruh gücü taşır. Bu yok edilmez ulusal özgelgeyi bireyler paylaşır ve bundan, büyük kişiler doğar. Dil varlığı eylem, eğilim, düşünce gibi ulusun karakterine bağlı olup onu niteler. İç benliği; belirten dilin en ince örgü iplikleri ve kök saçakları ulusal ruh gücüne bağlıdır. Dil bir iç yaşantı, düşünce ve dünya kalıbıdır.” (1).

Bir toplumun ekinsel yaratımını, yaşama biçimini yansıtan bir yansıtaç gibidir anadili. Onun söz dağarcığına bakarak toplumun yazınsal örtüstünü, yaşama biçimini, bu biçimi oluşturan etkenleri gözlemleyebiliriz kolayca (2).

Anadili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişiğüzel bir insan yığını olmaktan çıkartıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir de. Aynı anadili soluyanlar, aynı anadilin havasını bilinçaltına indirmiş olanlar arasında bir yakınlık doğar. Bu anadilin insan kişiliğini biçimlendirmedeki etkisinden, evrene bakış açılarının ortaklığından gelir. Bu ortaklığa, anadilin bireyleri birbirine bağlama gücüne anadili duygusu adını veriyoruz, Anadili duygusu, anadilini öğrenmenin ilk aşaması olup bebeklik ve çocukluk yıllarında oluşmaya başlar, bilinçaltını ve bilinci kuşatarak bütün yaşam boyunca gelişir. Bir kez bilinçaltına yerleşip kişinin, kişilik kumaşına sindi mi kolay kolay yok olmaz, varlığını sürdürür (2).

Benliğimizi böylesine saran ve kuşatan anadilinin bir başka yönü de iletişimin temel araçlarından biri oluşudur. Başka bir anlatımla hem bir amaç hem de bir araç niteliğini taşımaktadır. Şöyle de söylenebilir, bütün bilim ve bilgi dallarına giden yollar anadilin toprağından geçer. Anadili tam gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireyler onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar. Öğretimi konusuna değinirken de belirteceğimiz gibi, anadili kişiliği oluşturan bir etken olduğu kadar, yaşantı ve bilgi donanımımızı oluşturan bir araçtır da (2).

Anadilin bireyin ve toplumun yaşamındaki yeri yüzyıllarca önce anlaşılmış, anadile dönme, her türlü bilgiyi ve düşünceyi anadilin toprağında üreterek, anadili yoluyla yayma ve anadilini öğretme eğitimin başat amaçlarından biri olmuştur (61).

“Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonrada ilişkili bulunan çevreden öğrenilen insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü

(1) Savaş, a.g.e.

(2) Ahioglu, a.g.e.

(61) D. Aksan, “Anadili”, Türk Dili Dergisi, 1975, S. 285.

bağlarını oluşturan dildir.” (6, 62)

Bir başka tanımda ise; “anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir.” (6, 20) denilmektedir. Bu tanımlarda hem aile (anne), hem de çevrenin (toplum) payı birlikte sunulmuştur. Oysa anadil ve anadili (anne dili) kavranılan iki ayrı temele dayandırılarak tanımlanmalıdır. Dilbilimciler anadil teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için önce terimin içinde yer alan “ana” sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü çocuğun dilsel oluşumu ve gelişiminde annenin etkisi, annenin payı oldukça büyüktür. Algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler annenin dilinden kaynaklanır. Bunlar örüntülenerek başka bir deyişle dilsel edimlere dönüştürerek çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başlar. Bilinçaltında kurulmaya başlayan bu dilsel altyapı, bütün bir yaşam boyu kolay kolay değişmez (6, 60).

Öztürk (6, 63), “Bu dilsel altyapıyı anne dili veya anadili olarak belirtir. Anadili birincil grup denilen aile çevresinde edinilen, geleneksel ve kan bağına dayalı olan dildir.” Söz dağarcığı güncel gereksinimlere dayalı olarak 300-500 sözcükten ve daha çok ad ve eylemlerden oluşur. Anadil ise, ikincil grup denilen kamu alanından edinilen öğrenmelere ve hukuk bağına dayalı olan kurumsal dildir. Anadil, kendisiyle bilim, öğretim, sanat, felsefe yapılan üst-dildir. Bu bakımdan yazı dili, kültür dili, öğretim dili, sanat dili, felsefe dili, bilim dili ve din dili gibi alt dil öbeklerini kapsar. Özellikle çocuk dili üzerindeki incelemeleriyle adını unutturmayan Danimarkalı ünlü dilbilimci Otto Jespersen anadil teriminin sözcük anlamlarıyla alınması gerektiğini, onun genellikle annenin dili olmadığını ileri sürer (6, 62).

Anadili, başka toplumların dillerinden ayrı bir “evrene bakış, evreni anlayış biçimi” olarak da kendini belli eder, evren zihnimizde ana dilimize göre biçimlenir. Biz çevremize anadilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek adlandırırız (6).

Anadili, bir toplumu ulus yapan etkenlerden en önemlisidir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir (6).

(6)Özdemir, a.g.e.

(20)Vardar, a.g.e.

(60)Özdemir, a.g.e.

(62)Aksan, a.g.e.

(63) N. Öztürk. “Fonetik Türk Alfabesi Türkçe İlkokuma Yazma ve Gestalt Kuramı Üzerine Düşünceler”, Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. A.U. Tömer Gaziantep Şubesi. 1998. s. 141.

Anadilin zihin güçlerini geliştirme; toplumda sorumluluk duygusu kazandırma; bireyin işinde başarıya ulaşması gibi genel amaçları vardır. Yukarıdaki amaçların gerçekleştirilmesi için anadili derslerinde öğrenme, düşünme, eleştirme, araştırma merakları uyandırılır (6).

Anadili eğitimi ile bilimsel düşünceyi oluşturan aşağıdaki düşünme yolları öğrencilere kazandırılır:

- 1- Açıklık ve mantıkla düşünme yeteneği,
- 2- Çözümleme yeteneği,
- 3- Sentez yeteneği,
- 4- Muhakeme yürütme yeteneği,
- 5- Eleştirme yeteneği,
- 6- Yararlı bilgileri anımsama yeteneği,
- 7- İmgeleme yeteneğinin gelişmesi,
- 8- Ezberleme yeteneği,
- 9- Sezgisel düşüncenin gelişmesi (6, 52).

Bilimsel düşünce belli bir dünya görüşüne dayanır, bu görüş rasyoneldir. Her türlü mistik ve doğa ötesi görüşlerin karşısında yer alır. Doğada olup biten olayları doğüstü kuvvetlerin varlığını tasarlayarak değil gene doğal olaylara başvurarak açıklamaya gider. Son olarak bilimsel düşüncenin bir anlama bir bulma ve doğrulama yöntemi olduğunu söylemeliyiz. İnsanlık uzun geçmişinde aynı amaçlar için başka yollar denemiştir. Mitoloji, din, metafizik gibi bilim dışı yollar, evreni anlama çabaları arasında sayılabilir. Fakat bu çabaların hiçbiri başarılı olamamış, bilimsel yöntemin sağladığı güvenilir bilgiye, olguları açıklama gücüne erişememiştir (6, 64).

(6)Özdemir, a.g.e.

(52)Karacan, a.g.e.

(64)Yıldırım, "Bilim Felsefesi", Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.

ANADİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

MASAL

Ahmet Vefik Paşa; “Mesel, hala, hikâye, dasitan, menkabe manasına fikra ve kaziyeden gayri.” (65) derken Muallim Naci; “mesel” olarak ele aldığı kelimeye “Dasitan, kıssa-i meşhure. “Masal” bundan muharrefdir.” (66, 67) demektedir. Günümüzdeki tanımlarda ne Paşa’nın ne de Muallim’in söyledikleri geçerlidir. Hatta 40-50 yıl öncesinin sözlüklerindeki bile artık sözlük maddesi olmaktan çıkmış gibidir. Bugün soyadıyla anılan sözlüğüyle tanıdığımız Ferit Devellioğlu, masal için, “Terbiye ve ahlâka faydalı, yararlı olan hikâye” (67, 68) gibi daha çok okul öğrencilerine cevap verecek bir tanıma ortaya koyarken, bütün gözden geçirilmiş yeni baskılarının yapıldığı Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde Mehmet Ali Ağakay da benzer ifadeler kullanmıştır: “Çocuklara anlatılan ve çoğu olağanüstü olaylarla süslenmiş bulunan ilgi çekici hikâye.” (67, 69).

Oysa masal sadece çocukların eğlenmesi ve onların eğitilmesi amacıyla ortaya konulan bir halk edebiyatı ürünü değildir. Masal dünyasının kapısını aralayanlar bilirler; öyle masallarımız vardır ki iç içeliğinden dolayı çocukların onları anlamaları pek de kolay olmayacaktır (67, 70).

Bilge Seyidoğlu bir ansiklopedi maddesinde masalı tanımlarken, adeta masaldaki unsurlardan yola çıkarak, bir dizi aktarmaya da yer vermektedir: “Halk arasında yüzyıllardan beri anlatılmakta olan ve içinde olağanüstü kişilerin, olağanüstü olayların bulunduğu, bir varmış bir yokmuş gibi klişe bir anlatımla başlayan, belli bir uzunluğu olan, sonunda yedi, içti, muratlarına erdiler yahut onlar erdi muratlarına biz çıkalım kerevetine, gökten üç elma düştü, biri anlatana, biri dinleyene, biri de bana gibi belirli sözlerle sona eren, zaman ve mekan kavramlarıyla kayıtlı olmayan bir sözlü anlatım türü”dür (67, 71).

Bizim 1971 yılında yaptığımız tanım daha kısa olmakla birlikte, bazı yönleriyle masalın farklı özelliklerini içine alacak şekilde ortaya konulmuştur: “Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür.” (67, 72).

Masal anlayışının tanıma yansımış şekillerinin karşılaştırmalı olarak ele alınabilmesi için yabancı bilim adamlarının da bu alandaki görüşlerinin bilinmesi elbette faydadan uzak değildir.

(65) A. V. Paşa, “Lehçe-i Osmani”, C.2, 1877, s. 1103.

(66) M. Naci, “Lügat-i Naci”, İstanbul, 1890, s. 950.

(67) S. Sakaçoğlu, “Masal Araştırmaları”, Akçağ Yayınları, Ankara, 1999.

(68) F. Devellioğlu, (hızl.), “Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat”, Ankara, 1962, s. 747.

(69) M. A. Ağakay (Hızl.), “Türkçe Sözlük”, Ankara, 1966, s. 503.

(70) S. Elçin, “Halk Sıiri Antolojisi”, Ankara, 1988.

(71) B. Seyidoğlu, “Erzurum Halk Masalları Üzerinde Araştırmalar”, Ankara, 1975, s. 29-35.

(72) S. Sakaçoğlu, “Gümüşhane Masalları/Metin Toplama ve Tahlili”, Ankara, 1973.

Buna bağılı olarak biz de iki kaynağın masala yaklaşmasını ele almak istiyoruz (67, 70).

Kenneth W. Clark ile eşi Mary W. Clark ortak imza ile hazırladıkları bir temel kitabın “masal” bölümünde, tanım yerine geçecek olan görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Olağanüstü karakterlerin ve yaratıkların gerçeküstü dünyasında şöhret ve talih kazanan sıradan kahramanları ve olağanüstülükleri içine alan nesirlerdir.” (67, 73).

“Masal” kelimesinin bugünkü gerçek anlamında kullanılmasının tarihi oldukça yenidir. Belki 130 yıllık bir geçmişi olan bu terimin yerine daha önceleri başka ve kendilerine has anlamları da bulunan kelimeler kullanılıyordu: Kıssa, dastan, hikâye, vb. Kelimenin zamanla “masal” şekline dönüşecek olan “mesel” e de eski anlamlarına ek olarak yeni bir anlam daha yüklenmiş olur (67, 70).

Şinasi, bir bölümünü Fransızca’dan çevirdiği manzum masallarını daima “hikâye” diye adlandırmıştır (67, 70).

“Masal” kelimesinin yerine Anadolu’da kullanılan kelimelerden bazıları şunlardır: Metel, mesele, matal, heka, hika, hikiya, hekeya, oranlama, ozanlama ve nagil. Bölgelerimize göre değişen daha başka kelimeler de kullanılabilir (67, 72).

Masallar çok eski maziye sahiptirler. İlk insan topluluklarında meydana geldikleri düşünülür. Her zaman her yerde halkla birlikte varlıklarını sürdürürler, insanlığın tabiat ve hayat karşısındaki ortak duygu ve düşüncelerini işlerler (74).

Folklor ürünü anonim masalların ilk çıkış yerleri olarak genellikle Hindistan, Çin ve Yunanistan gibi ülkelerden söz edilir (75). Masalların, ülke ve hatta kıta sınırlarını aşan, bir çok değişik kültürleri yansıtan ortak özellikleri varsa da her toplum bu masallara kurgu ve anlatım bakımından kendi ahlâk ve din anlayışı ile insan ilişkilerindeki tutumuna, eğitimine ve zevk seviyesine göre ulusal bir damga basmış durumdadır. Nitekim konu ve tema bakımından aralarında açık benzerlikler bulunan Kuzey Avrupa ve Güney Avrupa masalları arasında bile belirgin farklar vardır. Özellikle Asya ve Avrupa masalları arasındaki farklar daha da çoktur. Türk masallarındaki tekerlemeleri yabancı masallarda bulmak mümkün değildir. Bu farkları oluşturan neden, masalların anlatıldığı ve kuşaktan kuşağa aktarıldığı toplumların veya kültürlerin ortam, düşünce ve duygu yönünden değişik

(67)Sakaoğlu, a.g.e.

(70)Elçin, a.g.e.

(72)Sakaoğlu, a.g.e.

(73)W. C. Kenneth and M. W. Clark, “Introducing Folklore”, New York, 1961, s. 21.

(74)Kantarcıoğlu, “Eğitimde Masalın Yeri”, MEB Yayınları, İstanbul, 1991, s.15.

(75)A. F. Oğuzkan, “Yerli Ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı”, Emel Matbaacılık Sanayi, Ankara, 1983.

özellikler taşımalarıdır (76).

Türk masalları yapısal özellikleri bakımından dünya masallarından bazı temel farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden zaman zaman yapılan sınıflandırmaların dışında kalması ve kendi özgün çizgisi içinde değerlendirilmesi son derece olağan kabul edilmelidir. Masallarımızın tarihsel bir boyut içinde varlığını sürdürdüğünü, gelişip değişerek günümüze kadar geldiğini söyleyebileceğimiz gibi, geniş bir coğrafya parçası üzerinde de anlam ve motif tabakalaşmasına uğrayarak varlığını sürdürdüğünü görmekteyiz. Bir yandan yazılı masal unsuru olarak 10. yüzyıl Türkçe eserlere rastladığımız gibi, Gümüşhane masallarının ayrı, Konya masallarının ayrı bir zenginlik taşıdığını da görmekteyiz. Son yıllarda blokların dağılması ile birlikte Türk toplulukları ve akraba toplulukları arasındaki yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda çok geniş bir coğrafya parçasında ortak masal ve destan motiflerinin varlıklarını ve benzerliklerini sürdürdüğünü tespit edilmiştir (77).

Masallarımız üzerinde araştırmalar, 19. yüzyılda yabancı bilim adamları tarafından başlatılmış; 20. yüzyılın başlarında içtimaiyat ve halkiyat başlıkları altında yapılan araştırmalar sırasında Ziya Gökalp bu konuya dikkat çekilmiştir. Sistematik çalışmaların Cumhuriyet Dönemi ile başladığını ve büyük bir hızla geliştiğini görüyoruz. Gerek üniversitelerde, gerekse yazar ve edebiyatçılarımızın arasında masallarımıza olan ilginin her geçen gün artarak geliştiği görülmektedir. Bir yandan masalların derleme çalışmaları, diğer yandan derlenen bu masalların halkbilim ve sosyal antropoloji uzmanları tarafından tasnif edilmeleri ilginin en bariz göstergeleridir. Halen bir çok halk masalı, söylencesi ve diğer ortak kültür değerlerimiz hızla kentleşen Anadolu'da yok olup gitmeden önce derlenmeyi beklemektedir (77).

Bir çok masalların kaynağı olarak Hindistan'ı gösteren I. Kunoş, ulusal kaynaklara dayalı masalların varlığını da kabul eder ve masalları:

- a) Ulusal masallar ile
- b) Kökleri Hindistan'a uzanan masallar olmak üzere iki bölüme ayırır.

Masallar gelişme özelliklerine göre ikiye ayrılır:

- a) Halk masalları
- b) Edebi masallar (edebi peri masalları, sanat masalları) (76).

a) Halk masalları: Bu kategoriye giren masallar önce halk arasında anlatılmaya başlamış. zamanla gelişmiş ve sonradan bir kısım meraklı araştırmacılar veya masal

(76)A. F. Özükan, "Çocuk Edebiyatı", Anı yayıncılık, Ankara, 2001.

(77)A. Yalçın ve G. Ayaş, "Çocuk Edebiyatı", Akçağ Yayınları, Ankara, 2003.

yazarlarınca yazılı hale getirilmiş olan masallardır (76).

Halk masalları anonim, yani yazarı bilinmeyen masallardır. Daha doğrusu bu tür masallar değişik halk topluluklarının yarattıkları ürünlerdir. Bunların ilk doğuş veya çıkış yerleri olarak eski Hindistan, Çin ve Yunanistan gibi ülkeler gösterilir. Geçen uzun yüzyıllar boyunca ülke ve hatta kıta sınırlarını aşmış birçok değişikliğe uğrayan bu masallar, her ulusun kültürel durumuna göre yeni boyutlar kazanmıştır. Avrupa ve Asya kökenli masallar arasında birtakım farklar olduğu gibi, Avrupa'nın kuzeyinde yaşayan halk toplulukları ile güneyinde yaşayan halk topluluklarının masalları arasında bile birtakım farklar bulunduğu açıkça görülür (78).

Halk masalları, ilgili oldukları toplumun tarihi özelliklerini yansıtırlar ve bu nitelikleriyle sosyoloji ve antropolojiye de üzerinde işlenecek materyal sağlamış olurlar. Belli bir kültür ortamını en canlı biçimde dile getiren, bazı geleneklerin günümüze değin sürmesine yardımcı olan en çok bu tür eserlerdir (76).

Halk masallarının konuları genellikle yalındır ve anlatım bakımından birtakım acemiliklerle doludur. Bu tür masallarda olay önemlidir. Masal anası veya masal ninesi adı verilen kişiler yüz, el ve kol hareketleriyle masalların bu kusurlarını gidermeye, masalları canlı ve renkli kılmaya çalışırlar. Masal geleneğinin devamında bu sözlü anlatımın şüphesiz etkisi büyüktür. Bağlı kalınacak bir metin olmadığı için halk masalları değişik yerlerde, değişik zamanlarda ve değişik kişiler tarafından ayrı ayrı biçimde söylenir (76).

Halk masallarının bir kısmı ya masal konusu üzerinde çalışan bilginler ya da bu masalları çağdaş okurlara, özellikle çocuklara sunmak isteyen yazarlar tarafından yazılı dile aktarılmıştır. Biz de bu tür masalların derlenmesi veya yazıya geçirilmesi işine Cumhuriyet'ten sonra önem verilmiştir. Eski Türk uygarlığına ve edebiyatına karşı büyük bir ilgi duyan Ziya Gökalp (1878-1924)' ın bu konuda da öncü çalışmalara giriştiği bilinmektedir (76).

Dil, anlatım ve bütünlük yönlerinden üzerlerinde çalışılan, işlenen halk masallarını çocuklar zevkle okurlar ve dinlerler. Nitekim Alman folklor ürünlerini titizlikle ele alıp işleyen Grimm Kardeşlerin masalları yalnız Alman çocuklarınınca değil, hemen hemen bütün dünya çocuklarınınca ilgiyle okunan eserler arasında yer almıştır. Dilimize çevrilen bir çok Asya, Avrupa ve Afrika halk masallarını da, dil ve anlatım bakımından, bu tür eserler arasında sayabiliriz (76).

(76)Oğuzkan, a.g.e.

(78) M. R. Şirin, "99 Soruda Çocuk Edebiyatı". 99 Soruda Çocuk Dizisi, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

- i. Halk masallarının bölümleri: Tipik bir halk masalında başlıca şu üç bölüm bulunur: Döşeme, gövde ve sonuç (76).

Döşeme, masalın giriş bölümüdür. Bu bölüme “masal başı” veya “tekerleme” de denilir. Türk halk masallarında bu bölüm oldukça uzundur. Çok ustaca ve zekice geliştirilmiş olan döşeme bölümü, Türk halk masallarının en ilginç ve çocukların da dinlerken veya okurken çok zevk duydukları bir bölümüdür (76).

Gövde, masalın, olayları, tasvirleri ve konuşmaları ile geliştiği ana bölümdür. Bu bölüme genellikle “bir varmış bir yokmuş”, “günlerden bir gün” vb. sözlerle geçilir (76).

Sonuç, masalın bitiş bölümüdür. Bu bölüme “uç elma” adı da verilir. Döşeme bölümüne göre çok kısa olan bu bölümde masalcı dua ederek sözlerine son verir. Bazı masalarda sonuç bölümünün bir efsane veya bir “kıssadan hisse” ile bağlandığı görülür (76).

- ii. Halk masallarında işlenen başlıca temalar: Bu tür masalarda birtakım insan ilişkilerine değinildiği, çok değişik insan tiplerinin canlandırıldığı ve bu insanların başlarından geçen ilginç sertüvenlerin anlatıldığı görülür. Halk masallarının bir başka özelliği de oldukça evrensel nitelik taşıyan durum ve sorunları ele almış olmalarıdır. Bununla birlikte halk masallarında işlenen genel ve sürekli temalar şöylece özetlenebilir: Çocukların karşılaştığı güçlükler, üvey ana kıskançlıkları, aile üyelerinin birbirlerine karşı gösterdikleri özveriler, kardeşler içinde en küçük ve saf olanının başarısı, anne-baba-kardeş sevgisi, insan aklını kurcalayan olayların nedenleriyle ilgili soruların açıklanması ve hayatın gülmünç yönlerinin dile getirilmesi (76, 79).

b) Edebi masallar: Yazarların kişisel hayal güçlerine dayanarak yazdıkları ve halk masallarına göre sanat açısından daha değerli sayılan masallara “edebi masal” adı verilir (76).

Bu tür masalların kahramanları çoğu kez perilerdir. Konular gerçek dışı olup olaylar da hayal ürünü yerlerde geçer. Kahramanlar daima olağanüstü durumlarla karşı karşıya gelirler. Olayların düğümlemesi ve çözülmesinde tulsım, fal, kehanet (gaip ten haber verme) gibi olağanüstü ve esrarlı güçlerin büyük payı görülür. Bazen korkunç ve acıklı durumların da anlatıldığı bu masalların zaman zaman çocukları tedirgin ettiği, onları kaygı ve tasalara sürüklediği doğrudur (76).

(76)Öğuzkan, a.g.e.

(79)F. Baymur ve K. Demiray, “Çocuk Edebiyat Antolojisi”, s.14.

Edebi masallarda yazarlar birtakım ahlâki amaçlar güderler veya bir düşüncenin telkinine çalışırlar; kimi hallerde de toplumun gülünç yönlerini ele alırlar. Halk masallarının yalın, somut ve basit anlatım özelliklerine karşı, edebi masallar, yazarlarının kalem ustalıklarını yansıtan ve sanatça özen gösterilen eserlerdir. Bu masallarda daha modern yaşayış görünümüne, ruhsal yönden daha karmaşık insan tiplerine, yer yer süslü tasvirlerle, cinaslı ve imalı görüşlere rastlanır (76).

Edebi masalların yaygınlaşmasında Perrault, Grimm Kardeşler ve Andersen gibi yazarların büyük etkisi olmuştur. Biri Fransız, diğerleri Alman ve Danimarkalı olan bu usta yazarların anadillerinde yazdıkları masal kitapları 18. ve 19. yüzyıllarda önce İngilizce ve Fransızca'ya, sonra da öteki dillere çevrilerek dünya ölçüsünde ün kazanmışlardır (78).

Masallar yapıları yönüyle olduğu kadar, konuları ve temaları bakımından da kendi içinde gruplara ayrılmaktadır. Batı Avrupa masalları üç gruba ayrılarak incelenmektedir:

- a) Hayvan masalları,
- b) Asıl masallar,
- c) Fıkralar.

Bu üç ana başlık da diğer alt başlıklarla birbirinden ayrılmaktadır. Hayvan masalları;

- a) Vahşi hayvanlar üzerine kurulmuş masallar,
- b) Evcil hayvanlar üzerine kurulmuş masallar.

Asıl masallar ise;

- a) Konusunu olağanüstülüklerden alan masallar,
- b) Konusu söylencelere dayalı masallar,
- c) Aptal ve dev masalları,
- d) Kısa anlatımlı olanlar.

Fıkralar;

- a) Kadınlara ait açık saçık şakalar,
- b) Palavralar olmak üzere iki alt başlık halinde değerlendirilmektedir (67).

Masallar kendi içinde, ele aldığı konular ve ana kahramanlarının durumuna göre sınıflandırıldığı gibi daha önce de belirttiğimiz üzere yapısal özelliklerine göre de sınıflandırılmaktadır (77).

(67)Sakaoglu, a.g.e.

(76)Oğuzkan, a.g.e.

(77)Yalçın ve Aytas, a.g.e.

(78)Şirin, a.g.e.

1- Hayvan Masalları: Fabl konusunda üzerinde detaylı bir şekilde duracağımız hayvan masallarının genellikle kaynağının Hindistan olduğu ve bütün dünyaya buradan yayıldığı bilinmektedir. Ne var ki konusunu hayvanlardan alan masalların her ülkenin kendi kültürüne dayalı olarak geliştirilmiş olanları da bulunmaktadır. Bu masallar toplumların istek, ihtiyaç ve değerlerinin, olduğu gibi değil de çarpıcı örneklerle anlatılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan fabllardan ayrılırlar. Zaman zaman uzun bir serüven halinde birbirine bağlı olarak anlatıldıkları gibi, kimi zaman da geleneksel edebiyatımızda olduğu gibi kısa ve çarpıcı unsurlara dayanmaktadır. Konusunu hayvanlardan alan uzun bir Alman halk masalı olan Bremen Mızıkacıları'nın yanında, Kurtla-Kuzu, Eşekle-Deve, Ayı ile Oduncu, Yılanla Çiftçi gibi kısa ve öğüt verici niteliklere sahip masallardır.

Çocuk edebiyatı alanında hayvan masallarımızdan yararlanmak gerekirse “Şeyhi” nin Harname isimli mesnevisinde, Bursalı Lami'nin Mecmuatü'l Letaif isimli eserinde bir çok hayvan masalı bulunmaktadır. Bu masalların özgün olanlarının çocukların düzeyine uygun hale getirilmesi ve kullanılması eğitim öğretim açısından çok önemli ders malzemesi kazanılmasını sağlayacaktır. Bunlar genellikle büyükler için söylenmiş olsa bile, özellikle temel eğitimin ikinci aşamasında zenginleştirilerek kullanılacak çocuk edebiyatı metinleri olabilirler. Hemen hemen bütün hayvanlarla ilgili olarak özgün halk masalı bulunduğunu söyleyebiliriz.

Konuşan hayvanlar, bütün kültürlerdeki halk masallarında vardır. Bu durum toplumların yaşadıkları coğrafi bölge, sosyal, kültürel ve ekonomik düzeylerine göre değişiklik gösterir. Konuşan balık motifi, özellikle İngiltere, İskandinav ülkeleri, Almanya ve güney deniz ülkeleri masallarında görülmektedir. Rus folklorunda ayı, kurt, ateşböceği masalları daha belirgin olarak göze çarpar. Örümcekler, tavşanlar, kaplumbağalar, timsahlar, maymunlar, arslanlar ve kaplanlar Afrika'nın büyük bir kısmında öykülerin kahramanıdır. Japon öykülerinde ise tavşanlar, porsuklar, maymunlar ve ayılar daha yoğun olarak bulunur.

2- Olağanüstü Yaratık Masalları: Masalların bir kısmı da konusunu tanımlanamayan canavarlardan almaktadır. Canavarlarla insanlar arasındaki ilişkiye dayanan masalların, çocukların ilgisini çektiği bilinmektedir. Genellikle masalarda çatışma unsurları arasında büyük bir uçurum bulunmaktadır. Güçlü ve korkunç canavarlar karşısında zavallı, çaresiz insanlar ve onları tehlikeden kurtaran kahramanlar ana tema olarak kendini gösterir. Bu yalnızca masalarda değil aynı zamanda mitolojilerde de motif olarak kullanılmaktadır. Özellikle temel eğitim birinci basamaktaki çocukların ilgiyle

okuyacakları bu masalların eğitici özellikleri son derece önemlidir. Keloğlan masallarında yer alan Keloğlanla Cangaloz öyküsü, Keloğlan'ın tanımlanmayan bir yaratıkla mücadelesini ele alarak anlatan tipik örneklerden biridir.

Halk masallarında çok sık rastlanan motiflerden biri de devlerdir. Devlerin tanımları da birbirinden çok farklı bir motif oluşturur. Zaman zaman devlerin olağanüstü güçlerinden söz edildiği gibi, devlerle insanlar arasında da olağanüstü ilişkilerin kurulduğu görülmüştür. Devlerin de cinsiyetleri, çocukları, aile ilişkileri ve zayıf noktaları bulunmaktadır. Onlar da yeri geldiğinde aman dilerler.

Bütün bunların çocuk dünyasında korkutucu unsurlar olarak olumsuz etki yaratabileceği düşüncesi aklımıza gelse bile, masalın sonunda devlerin de aman dilemeleri, masalın sonunun olumlu olarak bitmesi, sembolik olarak bütün güçlüklerin zor da olsa aşılacağı, sorunların çözümsüz de kabul edilse bir çıkış yolunun bulunacağı konusunda çocuklara olumlu mesajlar verecek biçimde yeniden düzenlenerek sunulabilir. Bu durumlar çocuklarda güçlülere karşı psikolojik bir direnç oluşturacağı için yararlıdır. Ayrıca halk masallarında “yedi başlı, ağızından ateş saçan ejderhalara” da sık sık yer verildiği görülmüştür. Bunlar da çocuklarda korkuların ön plana çıkarılacağı değil, aksine karşımıza çıkacak güçlüklerin yenilebileceği yolunda tema ve ana motiflerin öne çıkarılarak sunulması ile ilginç ve sürükleyici çocuk edebiyatı metinleri haline getirilmesi mümkündür.

3- Saf İnsan Masalları: Saf insan masalları aslında saf gibi görünen, fakat yaptığı sıra dışı hareketlerle bir çok gerçeğin açığa çıkmasını sağlayan kahramanlara dayanan bir anlatım tekniğidir. Bunlar büyükler için düşünülmüş, çoğunda ciddi eleştirilerin bulunduğu olağan dışı anlatımlardır. Masaldan çok, öğüt verici, komik gibi görünen ama aslında içinde insanların alacakları büyük dersler bulunan fıkralardır.

Masallarımızdaki saf, temiz, bir o kadar da saflığın altında ince zeka oyunları bulunan insan motifi özgün bir motiftir. Bu motif iyi değerlendirildiği zaman çocukların eğitiminde bir ruh derinliği ve yetkinlik oluşturmada olumlu katkılarda bulunabilir. Çünkü burada her şeyi bilen bir insanın, bilmeyormuş gibi görünmesi sonucu ortaya çıkan durumlara getirdiği çözüm yatmaktadır.

4- Sihir, Büyü ve Olağanüstülüklerden Söz Eden Masallar: Masalları diğer halk öykülerinden ayıran belirleyici unsur, olağanüstülükleridir. Bu olağanüstülüklerin de dayandığı bazı mantıksal gerekçeleri bulunmaktadır. Bunlar genellikle kötü insanların yaptıkları olağanüstü güç gösterilerinden kaynaklanır. Sihir ve büyü adını verdiğimiz bu yöntemle insanlar, iyi ve doğru insanların mutsuzluklarına sebep olur. Bu insanları eski durumlarına getirebilmek için bu sihir veya büyüü bozmak gerekir.

Çocuklar büyü ve doğaüstü mucize öykülerini peri masalları olarak adlandırılır. Bunlar “Jack ve Fasulye Fidanı”nda olduğu gibi devlerden ya da “Ayakkabıcı ve Cinler”de olduğu gibi cinlerden ve cücelerden bahseden öykülerdir (77).

Masal Planı

Masal; var olduğu zannedilen varlıkların başlarından geçmiş gibi olayları anlatan bir kompozisyon türü olduğuna göre; hikâye ve romanı andırmasına rağmen, aralarında büyük ayrımlıklar vardır. Masalların bütün gereçleri düşsel olduğu halde, romanınki gerçeklerdir. Masallar en çok çocuklarca beğenilip sevildiği için, gelecekte onları masal yoluyla topluma yararlı bir insan yetiştirebiliriz. Masalın da üç bölümü vardır: 1. Giriş, 2. Gelişme, 3. Sonuç.

1. Giriş; bu bölümde söylenegelen bazı kalıplaşmış cümlelerin kullanılması doğru olur; çünkü belirtildiği gibi masalın okuyucusu çocuklardır. Çocuklar ise komik şeylerden çok hoşlanırlar. Tuhaflık için masalın başında söylenen tekerlemelerden sonra sıra, yerin belirtilmesine gelir. Burada belirli bir yer gösterilmez; sadece çok eski zamanlarda, gökle yerin birleştiği yerde, çok uzaklarda, Kafdağı'nın ardında gibi cümleler kullanılır. Kısa kahramanlar tanıtıldıktan sonra masala girilmiş olunur.

2. Gelişme; masalın temel varlığını ortaya koyan bu bölüm, baş kahramanın başından önemli bir olay geçmesiyle başlar. Sonra masala, çoğu kötü olarak tanınan yaratıklar girer. Masaldaki baş kahramanların iyi ruhlu olmaları; çocukların iyiliğe, doğruluğa karşı sevgilerini artırır. Masallar, bu bakımdan baş kahramanların üstünlüğü ile sona ermelidir. Masal ne derece olağanüstü olaylarla dolu olursa, değeri o derece yükseleceğinden doz ona göre ayarlanmalıdır. Gelişmenin sonlarına doğru, kötü yaratıkların sık sık, bir bir yenilmeleri dinleyicilerin, okuyucuların zevkle dinleyip okumalarına yol açar.

3. Sonuç; iyi ruhlu yaratıkların, insanların üstünlüğü ile bağlanmalıdır. Masalın kötü ruhlu yaratıkların yenilgiyle son bulması gereklidir. En güzel sonuç böyle olanıdır. Kötülerin masalın sonunda öldürülmesi iyi olursa da, en güzel sonuçların kötülerin iyi olmasıyla sona erenler olduğu unutulmamalıdır.

Sıraladığımız bu üç bölümü yerli yerinde, gayeye uygun olarak kullanan bir masalci, tinsel değeri yüksek, gerçekten faydalı bir masal yaratmış olur (80).

(77)Yalçın ve Aytas, a.g.e.

(80)S. K. Karaalioglu. “Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak Ve Yazmak Sanatı”. İnkılap ve Aka Kitabevleri Koll. Şti.. İstanbul, 1975.

Masal Konusunda Aykırı Görüşler

Masal okuma veya dinlemenin çocuklar için zararlı veya yararlı sonuçlar verdiğine veya verebileceğine ilişkin iki aykırı görüş sürekli bir tartışma konusudur (76).

Geçmişte olduğu gibi bugün de hayal ürünü konu ve olaylarla dolu masalların çocuklara verilmesini doğru bulmayan eğitimcilere, düşünürlere ve edebiyatçılara rastlanmaktadır. Onların iddiasına göre masallar, çocukları hayatın gerçeklerinden uzaklaştırır, yanlış inançlara sürükler, doğru ve mantıklı düşünme alışkanlığının gelişmesini engeller. Geçmişte bu görüşün en güçlü temsilcileri olarak Fransa'da N. Boileau (1636-1711) ve J. J. Rousseau (1712-1778) gibi düşünür ve eğitimcileri görürüz. Rousseau, bu konuda çok aşırı bir tutum içinde olmuş, hatta Emile'nin masal okumasını ve bu arada özellikle La Fontaine'in fabllerini okumasını yasaklamış, ona ancak Robenson'u okumasını salık vermişti. Masala karşı bu tutum bir süre etkisini şiddetlendirmiş, yazarlar da çocuklar için daha çok bilim ve fen konularını işleyen, ahlaki davranışlar üzerine eğilen eserler meydana getirmişlerdi (76).

Bununla birlikte, birtakım eğitimciler ve yazarlar da çocuklara masal okunması veya okutturulmasından yana görüşler ileri sürmüşlerdir. Örneğin, Anatole France, (1844-1924) "insanı hayvandan ayıran tebensünden ziyade hayaldir. İnsanın hayvana üstünlüğünü de sağlayan hayaldir." sözleriyle çocuklara yalnız öğretici nitelikte kitaplar verilmesini isteyenler karşısında yer almıştır. 1952 yılında UNESCO tarafından Paris'te düzenlenen Çocuk Kitapları Sergisi dolayısıyla düşüncelerine başvurulanan George Duhamel (1884-1966) ve Andre Maurois (1885-1969) da "çocukların olağanüstü olayları anlatan masallara ihtiyaç duyduklarını, yaşları bakımından küçük çocukların adeta masal çağını yaşadıklarını, (çocuklara) masal verilmese bile onların bunu yaratacaklarını" söylemişlerdir (76).

"Çocuklara hangi kitapları okutmalı?" sorusuna cevap verirken düşüncelerini daha kesin biçimde açıklama fırsatını bulan Andre Maurois masallarla ilgili olarak şöyle demiştir:

"Masallar, isterse peri masalları olsun, çocukların daima zevkle okuyacağı şeylerdir.

Bir çok kimseler, ilim ve fennin hakim olduğu bir asırda doğan modern çocukların artık masallarla ilgilenmeyeceklerini iddia ediyorlar. Halbuki diğer taraftan Alain masal

(76)Oguzkan, a.g.e.

dünyasının çocuğu niçin teşhir ettiğini gayet güzel bir şekilde izah etmiştir. Çünkü masal dünyası çocuğun reel dünyasıdır. Sihirbazlar, periler, cadılar, bütün bunlar onun etrafında yaşamaktadır. Anası, bir tek kelimesi ile ona yiyecekler ve oyuncaklar yaratıveren bir peri değil midir? İstedigimizi kolayca yaptırmak için kullandığımız şu sihirli “lütfen” kelimesi “Açıl sofram açıl” formülünden farklı mıdır? İntikam gününü bekleyen Külkedisi binlerce ailenin içinde bugün dahi mevcut değil midir?

Hayır, masalların hiçbir vakit modası geçmez. Ve küçük adam zayıf bir mahlûk kaldığı müddetçe bu böyle sürüp gidecektir.”(76, 81).

Çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalarıyla da tanınan ünlü eğitimcilerimizden I. Alaettin Gövsa (1889-1949)’nın vaktiyle çocukların masal ihtiyacı üzerine yazmış olduğu şu satırlar hâlâ geçerliğini korumaktadır:

Bir çocuk hiçbir zaman bir karga veya bir tilkinin gerçekten konuşacağına inanmaz. Fakat böyle olağanüstütlüklere ihtiyacı vardır. Nitekim kendi bebeklerine; birer kişilik yakıştıran, onlarla konuşan ve her türlü sahneler düzenleyen bir yavru, yarattığı olaylara inanmış değildir. Yanlış kanılar, boş inançlar, yanlış fikirler çocuklarda çevrelerindeki yetişkin insanları taklit ederek, onlardan geçerek meydana gelebilir ki, asıl bunlardan çekinmek gerekir. Yoksa hayalin gıdası olan eserlerden değil (75).

Peri hikayeleri, dev masalları, garip şeylere karışan, türlü serüvenler ve olağanüstütlükler yapan padişah ve şehzade masalları, hayvanlara mâl edilen veya onlara ortak olan olaylar ve serüvenler çocukların en çok aradıkları konulardır (76, 82).

Bir başka eğitimci yazarımız, S. Esat Siyavuşgil de masal ile çocuk ruhu ve mantığı arasındaki ilişkiyi şöyle belirtmektedir:

“Çocuk ruhunda, gerçek âlemi hayalle zenginleştiren ve muhayyilenin dünyasında gerçekliğin denetimine tabi tutan bu sezgiyi (görüyü), aynı zamanda çocuk masallarına borçluyuz. Masallar, çocuk mantığımızın yapısına uygun öyle bir imkân dünyası yaratırlar ki olağanüstüne olan eğilimimiz, güce, üstünlüğe karşı duyduğumuz özlem, bu âlemde tatmin edilir. Ülke ülke dolaşan en zor durumlardan gücü ve zekâsı sayesinde kurtulan, canlı cansız bütün varlıkları kendine bağlayan peri masallarının kahramanı, çocuğun ta kendisi olur. Masalın bütün dekoruna çocuğun beniçinci, animist ve simgeci ruhu sinmiştir. İlk oyuncağı yarattığı gibi, ilk masalı da yine çocuk anlatmış olsa gerektir. Biz büyükler, Perrault’lar, Andersen’ler masalı çocuklardan öğrenmişlerdir.”(76, 83).

(76) Oğuzkan, a.g.e.

(81) H. Tâner (Çev.), “Çocuklara Hangi Kitapları Okutmalı?”, Aile, Cilt IV, Sayı: 16, 1951.

(82) Bedii Terbiye, Resimli Gazete, İstanbul, 1341(1925), s. 91-92.

(83) Yücel, “Türk Halk Edebiyatı”, Cilt XIII, Sayı: 73, İkbâl Kütüphanesi, İstanbul, 1941(1925).

ÇOCUK MASAL İLİŞKİSİ

Masal okuma, yazın eğitimcilerince her ne kadar belli bir yaş grubuna yönelik bir etkinlik olarak görülüyorsa da, gençlerin, dahası yetişkinlerin de masal okumaları aslında kaçınılmaz bir eylemdir (84). Günümüz eğitim programlarının katı, salt bilgi yükünden oluşan çerçevesi, masalları belli bir yaş grubuyla sınırlandırmanın nedenlerini anlamayı kolaylaştırmaktadır. Gerek yazın eğitiminin yaptığı sınırlama, gerekse alınmayan kitle açısından masalı daha çok kimlerin okuduğu düşünülürse, bu türün günümüzde daha çok çocukların, özellikle de okulöncesi ve okula yeni başlayan bütün çocukların ilgisini büyük ölçüde çektiği görülür. Masalın gizemli havası, serüven dolu fantastik olaylar içermesi, çoğunlukla iyilerin kazanıp kötülerin yenilgiye uğratılması çocuk için masalları ilginç kılar. Başka deyişle; masal, çocuğun dünyasına yakın bir dünya sunar (85).

Aslında çocuğun hoşuna giden, masalın fantastik boyutudur. Yaşama yeni ayak basan, yetişkinlerin dünyasına gözlerini yeni açan, bu dünyadaki yerini bulgulamaya çalışan çocuk masalda gerçekten kendisini bulur. Çünkü onun kendi yaşamı zaten başta fantastik bir gelişim gösterir (86). Çocuklar önceleri, yetişkinler gibi gerçekler arasında mantıksal ilişkiler kuramaz. Bu nedenle kendi çevresindeki bütün olayları kendi mantığıyla değerlendirip kendine göre sonuçlar çıkarır. Dahası, düş ile gerçek yer yer çocukların yaşamında iç içedir. Bu nedenle çocuklar izledikleri, okudukları şeylerle kolayca özdeşleşip gerçeklik boyutunu bir anda yitiriverirler. İlerleyen yaşlarda yaşam deneyimi artan çocuğun bu özelliği giderek kendini mantıklı ve nesnel kuralların egemen olduğu bir yaşam biçimine bırakır. Ama özellikle Charlotte Bühler'e göre masal yaşı olan 4 ila 8 yaşlar (84) (alıntı: Bühler, Charlotte/Bilz, Josephine: *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*, 3. Auflage, München 1971, 17) arasında çocukların yaşamlarında düş gücü büyük önem taşımaktadır (87). İşte bu noktada, masalın mantığı ile çocuğun mantığı ortak bir tabanı paylaşmaya başlar. Çünkü bildiğimiz gibi hemen bütün masallar fantastik, yarı düş yarı gerçek olaylar üzerine kuruludur. Bir bakarsınız bir kurbağa prens olur, bir bakarsınız bütün gizil güçlerine rağmen cinler, büyücüler, cadılar yenilgiye uğratılır. Ya da sihirli bir söz, gerçekleşmesi en olanaksız olaylara anahtar oluverir. Bu kolaycı yolu bütün çocuklar da zaman zaman içlerinde yaşarlar (88).

Bütün bunların ötesinde masal, gerçek dünyanın basitleştirilmiş bir modeli gibidir.

(84)R. Steinchen, "Märchen-eine Bestandsaufnahme", Gorschaneck M., Rucktaschel A. (Hrsg.) *Kinder-und Jugendliteratur*, Wilhelm Fink Verlag, München, 158, 1979.

(85)E. N. Gökşen, "Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız", Remzi Yayınevi, İstanbul, 1985, s. 62-63.

(86)K. E. Maier, "Jugendliteratur", Verlag Julius Klinkhardt, 9. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb., 80, 1987.

(87)R. Brunner, "Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die Kinder-und Jugendliteratur", Gorschaneck M., Rucktaschel A. (Hrsg.) *Kinder-und Jugendliteratur*, Wilhelm Fink Verlag, München, 85, 1979.

(88)S. Dilidüzgün, "Çağdaş Çocuk Yazını Yazın Eğitimi Atlası İlk Adım", Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.

Aynı zamanda da çocuğun dünyaya ilişkin bilgileri ve deneyimleri edinmesinde yardımcı bir araçtır. Bu nedenle bütün masalarda gerçeğin indirgenmiş halini karşıtlıklar içinde buluruz. Her zaman güçlünün karşısında bir güçsüz, akıllının karşısında bir aptal, zengininin karşısında bir yoksul bulmak mümkündür. Bu karşıtlıklar her ne kadar masalın tek yanlı bakış açısını gösteriyorsa da, çocuk gerçekliği açısından baktığımızda kendi içinde tutarlı ve önemli bir noktadır. Çünkü çocuk, masalla birlikte gerçek yaşamın bir modelini yaşar. Çocuk için yaşamın nesnelere, çevresindeki insanlar ve olaylar karşıt değerlerle vardır. İnsanlar ya iyidir ya kötüdür. Çocuğun değerler sistemindeki bu tek yanlı ve doğal bakış açısı, masalın benzer özellikleriyle örtüşmektedir. Öte yandan masalarda yer alan olaylar, gerçek yaşamın zor ve karmaşık yanlarının basitleştirilmiş bir modeli biçimindedir (88).

Bu çerçevede masaları, sembollere dönmüş, dahası ilişkilerin basitleştirildiği kurmaca dünya içinde yaşamın gerçeklerine gönderme yapan bir tür olarak da görebiliriz. Kırmızı Şapkalı Kız'ın kurt tarafından kandırılması ve yenilmesi derin yapıda çocuğa tehlikelere ve kötü niyetli olanlara karşı uyarıda bulunurken, Hensel ve Gretel'de çocukların anne babası tarafından terk edilmesi çocukların bağımsızca yaşayabilme olanaklarına gönderme yapar (84).Çocuğun, masal ile olan ilişkisi sürecinde aslında var olmayan, bu biçimiyle olması da olası olmayan bu dünyanın kendi dünyasıyla benzer yanlarının olması, onu ilk kurmaca deneyimlere itecektir. Diğer yandan da onun düş gücünün gelişmesine yardımcı olacak, ona unutulmaz serüvenler yaşatacaktır. Başka deyişle; çocuk, masal ile birlikte ilk sanat deneyimini edinecek ya da masallar konusundaki incelemeleriyle tanınan Max Lüthi'nin deyişiyle "Dünya belki de ilk kez masal aracılığıyla sanatsal bir biçimde kuşatılacaktır." (84) (alıntı: Lüthi, Max: Das europäische Volksmärchen, 4. erweiterte Auflage, München 1974, 7). Bu anlamda masalın yazınsal değeri, sanıldığından ötesinde oldukça yüksek ve okurunun yazın eğitimine büyük katkı sağlayacak niteliktedir.

Günümüzde masal, bir çok eğitimci tarafından yararlı olarak görülmesine karşın, bazı anne babalar ve öğretmenler tarafından gerçekçi olmadığı gerekçesiyle dışlanan bir tür olma eğilimindedir (85, 89). Bu gibi değerlendirmelerin, kendi içinde hem haklı hem de haksız yanları vardır. Masalın, çocuğu aşırı düş dünyasına sürükleyip çocuğun gerçek

(84)Steinchen. a.g.e.

(85)Gökşen. a.g.e.

(88)Dilidüzgün. a.g.e.

(89)F. Kotla, "Märchen oder nicht?", Horlitz. F., Baumert (Hrsg.), Beiträge zur Kinder-und Jugendliteratur, Berlin, 1974.

dünyaya uyum sağlayamamasına yol açmasından korkmak, masal türünü bütünüyle dışlamayı gerektirmez. Oysa çocuğa verilecek masalın bilinçle seçilmesi, olası sakıncaları ortadan kaldırmak için çıkar bir yol olabilecektir. Özellikle, bilinçli anne babalar ve eğitimciler açısından masalların keşfedilecek pek çok yanı vardır (88).

Masal ve fantastik türlerin dışlanmasına en çok neden olan, masallardaki usdışı, korku verici yaratıkların ve şiddet öğelerinin yer alması gelir (89). Masalların çoğunda devlere, cinlere, perilere, cadılara, büyücülere, yedi başlı ejderhalara rastlarız. Henüz kafa yapısı ve değerleri yeni gelişmekte olan çocuğu bu gibi korku filmlerini andıran yaratıklarla karşı karşıya getirmenin yararlı olduğu düşünülemez. Çocukların yetişkinlere bakışla okuduklarıyla daha kolay özdeşleştikleri düşünülürse, korku etkisi yapabilecek öğeler çocuğun düş dünyasını olumsuz olarak etkileyebilir. Çocuk bunları gerçek olarak algılayabilir ve bütün yaşamı alt üst olabilir. Düşlerinde bu yaratıkları görür, gerçek yaşamda sevmediği insanları bu yaratıklara benzetip uyumsuz bir kişilik kazanabilir ya da büsbütün okumaya ve kitaba karşı, daha baştan karşı tavır geliştirebilir. Burada, yetişkinin ya da eğitimcinin dikkatle seçim yapmaları zorunludur. Çünkü masallar, her ne kadar birbirlerine benzer özellikler gösterebilir de yaklaşımları, konuyu ele alış biçimleri bakımından farklılık gösterirler. Bu nedenle, yukarıda sözü edilen korku ve şiddet öğeleri, farklı masalarda farklı bir biçimde ele alınarak daha yumuşak, belki alaycı, belki de komik olaylarla gülünç bir özellik bile kazanabilirler (88).

Günümüz eğitiminin amaçlarından biri de çocuğun, yaşamın anlamını bulmasını sağlamaktır (90). “Neden bu dünyadayım, ben nereden geldim, doğum nedir, ölüm nedir?” gibi karmaşık sorulara çocuğun zamanla tutarlı yanıtlar bulması gerekmektedir. Çocuk, başta bu gibi sorunları kendi yarı fantastik dünyasında kendince anlamlandırır. kendince yorumlar ya da sorunu daha genel bir çerçevede görüp üzerinde fazla düşünmez. Ne var ki çocuk, sağlıklı bir bireysel gelişim için yaşama ve yaşamın anlamına ilişkin soruları kendi gelişimiyle birlikte yanıtlamak zorundadır. Bu gibi bilgileri hazır ve paketlenmiş, olarak bir kitaptan ya da yetişkinlerden öğrenmek oldukça güçtür. Aynı zamanda, değerlerin edinilmesi olarak da görebileceğimiz bu süreçte, nitelikli masalların çocuğa büyük katkısı olacaktır. Bu gibi sorular ve yanıtları çocukta çok daha genel ve evrenseldir (90). Bu nedenle değişik cins, ırk ve ulustan olan çocuklar ortak özellikler gösterirler. Onlar için

(88) Dilidüzgün, a.g.e.

(89) Kotla, a.g.e.

(90) B. Bettelheim, “Kinder Brauchen Märchen”. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1981.

dünya henüz bütünüyle şekillenmiş ve belirlenmiş değildir, belli yargılar içine sıkıştırılmamıştır. Masallarda ele alınan konular bir bakıma çocuğun iç sorunlarına, gerilimlerine gönderme yaparken, dolaylı bir yoldan da çocuğun dünyasına girer. Bir bakıma çocuk, bilincine varmadan kendini masalda buluverir. Çocuk, içinde yaşadığı değerlerin, benzetmelerin, kendince verdiği anlamların benzeri bir dünya ile karşılaşır (88).

Masalın korku verici kurgusunun ve ders veren yanının birincil amaç olmaması; masalın eğlendirici, zevk veren, düşündüren bir yapıya sahip olması; aşırı derecede gerçek dışı bir dünyaya gönderme yapıp çocukta kurmaca-gerçek ilişkisinin yok olmasına neden olacak türde olmaması, masal seçiminde göz önünde tutulması gereken özelliklerden en önemlileri olarak görülebilir (89).

Edebiyatımızda Çocuk Masalı

Türk halk masallarından bir çoğunu yazarlarımız çocuklar için yeniden yazmaya çalışmışlardır. Örneğin, Orhan Şaik Gökyay, XIV. Yy. Anadolu Türkçe'si ile yazılan Dede Korkut Hikayelerini günümüz Türkçe'sine çevirerek önce Bugünkü Dille Dede Korkut Masalları (1939) ve Bugünkü Dille Dede Korkut (1963) adlarıyla yayımlamış, sonra Dedem Korkud'un Kitabı (1973) adında bir eser daha yazmıştır. Adnan Binyazar'ın Dedem Korkut'tan Öyküler (1972) ve Erdal Öz'ün Dedem Korkut (Masallar) adlı kitapları da aynı kaynaktan yararlanılarak yazılmıştır (76).

Kimi yazarlarımız ise Anadolu'nun değişik bölgelerinde söylenegelen masallarımızı yazı dilimize kazandırmışlar ve böylece çocuk edebiyatımızı da zenginleştirmişlerdir. Bu konuda en yoğun çabayı Eflatun Cem Güney (1896-1981) göstermiştir. Güney'in başlıca eserleri şunlardır: Dertli Kaval (1945), Nar Tanesi (1946), Karayılan ve Karagülmez (1946), Zümrütüanka (1948), Açıl Sofram Açıl (1949), Aşık Garip (1950), Akıl Kutusu (1953), Bir Varmış Bir Yokmuş (1956) ve Gökten Üç Elma Düştü (1960). Güney'in Açıl Sofram Açıl adlı eseri 1956 yılında Hans Christian Andersen Masal Kurumu'nun Düzenlediği "Uluslar Arası Çocuk Kitapları Şeref Listesi" nde yer almıştır (76).

Yurdumuz masallarını bugünkü dille yeniden yazma konusunda sürekli bir çaba gösteren bir başka yazarımız ise Oğuz Tansel'dir (d.1915). Tansel'in bugüne değin yayımlanan masal kitapları şunlardır: Altı Kardeşler (1959), Yedi Devler (1960), Üç Kızlar (1963), Mavi Gelin (1966) ve Allı İle Fırın (1976). Yazar, son eseriyle Türk Dil

(76)Oğuzkan. a.g.e.

(88)Dilidüzgün. a.g.e.

(89)Kotla. a.g.e.

Kurumu'nun 1978 En İyi Çocuk Kitabı Ödülünü kazanmıştır (76).

Uzun yıllardan beri Türk masalları üzerinde çalışan ve yayımladığı kitaplarla çocukların ilgisini çeken bir yazarımız da Naki Tezel' dir (1915). Tezel'in bir kısmı "Tezel Amca" adı altında yayımlanan başlıca eserleri şunlardır: Keloğlan Masalları (1936), Beybörek (1942), Alabalık (1944), Altın Araba (1944), Yeşil Kuş (1945), Peri Kızı (1945), Konuşan Kaval (1946), Şamdan Kız (1946), Talih Kuşu (1960) ve Kayıp Sultan (1962) (76).

Son yıllarda daha başka yazarlarımız da çocuklar için masal yazmaya başlamışlardır. Bunlar arasında Nar Güzeli (1963), Dileği Gerçekleşmeyen Kız (1963), Güllü Padişah (1963) ve Mavi Pullu Balık adlı eserleriyle İbrahim Zeki Burdurlu'yu (d. 1922), Deve Tellal, Pire Berber İken (1975) adlı kitabıyla Tarık Dursun K.'yi (d. 1931), Şeytanın Altınları (1976) adlı eseriyle Ülkü Tamer'i (d. 1937) ve Mavi Orman (1976) adlı masal kitabıyla Güngör Dilmen'i (d. 1930) sayabiliriz (76).

Çocuk Masallarında Aranılan Nitelikler

Çocuklara anlatılacak veya onların kendi kendilerine okuyacakları masalları seçerken öğretmenlerin, ana-babaların ve kütüphanecilerin göz önünde bulundurmaları gereken nitelikler şöylece sıralanabilir:

- a) Masalı oluşturan olaylar canlı ve hareketli olmalıdır.
- b) Masalın dili sade, anlatımı akıcı olmalıdır.
- c) Masalda düğüm noktası ustaca işlenmiş olmalı, olaylar beklenmedik biçimde sonuçlanmalıdır.
- d) Tasvirler, kahramanların davranışları ve beğenileri çocuklarda iyilik ve güzellik duygusunun gelişmesine yardımcı olmalıdır.
- e) Masalda anlatılanlar zaman zaman çocukları neşelendirmeli, güldürmeli ve eğlendirmelidir.
- f) Masal, konusu ve kahramanları bakımından, çocukları korkutmaktan üzmekten uzak olmalıdır.
- g) Masalda çocukları uyuşukluğa, boş inançlara ve yazgıcılığa (kaderciliğe) yönelten telkinler bulunmamalıdır (76).

ŞİİR

Şiirin Tanımı ve Özellikleri

Şiirin kesin bir tanımını yapmak güçtür. Türkçe Sözlük'te şiir, "seslerin, ritimlerin, uyumların kaynaşmasıyla en güçlü duyguları, izlenimleri, coşkuları canlandırma ve etkileme sanatı" diye tanımlanmaktadır (6. baskı, 1974). Bu tanımın dışında da şiiri anlatmak ve açıklamak için bir çok tanımlar yapılmıştır.

Genel olarak şiir adı verilen eserlerin, hayal gücü, duygusallık, uyum (ahenk) ve ölçü (vezin) gibi birtakım içerik, anlatım ve biçim özellikleriyle öteki tür edebiyat eserlerinden ayrıldığı görülür. Başka bir deyişle şiir, düz yazıya (nesre) göre, daha çok estetik değerler taşıyan ve daha yoğun bir dikkat gerektiren bir yazı türüdür (76).

Şiire ses (müzikalite) yönünden ayrı bir özellik veren başlıca unsurlar kafiye, aliterasyon, yarım kafiye ve ölçüdür. Gerçekten şiirin genel olarak düz yazıdan ayrılan en belirgin yanı kafiyeli oluşudur. Kafiye, şiire ses zenginliği verdiği gibi, ona düzen ve biçim de kazandırır. Ancak kafiyenin şiire bir değer katacak, düşünce ve duyguların etkililiğini arttıracak biçimde kullanılması gerekir. Hele çocuk şiirlerinde kafiye önemlidir diye yapma bir tutum içinde özensiz kafiyeler meydana getirmek hiç doğru değildir (76).

Aliterasyon bir uyum etkisi sağlamak için aynı sesleri, aynı heceleri veya harfleri tekrarlama sanatıdır. Bu sanat yerinde ve belli bir ölçü içinde yapılırsa bazen eğlendirici, bazen hoş bir ses etkisi yaratılmış olur. Çocuklar bu özelliği taşıyan şiirlerden zevk alırlar. Yarım kafiye ise, tam kafiyeden daha az sestən yararlanılarak yapılan bir kafiye türüdür (76).

Manzum eserlerde mısraların hece ve durak bakımından denk oluşuna ölçü denir. Ustaca kullanıldığı zaman ölçü unsuru şiire ritim kazandırır, düşünce ve duyguların daha vurgulu ve etkili biçimde anlatımını sağlar. Bazı durumlarda ölçünün, şairin hayal gücünü, yaratıcılığı ve en etkili sözcükleri kullanmasını engellediği de görülür. Şüphesiz büyük şairler bütün ustalıklarını göstererek ortaya çok üstün eserler koyabilirler. Ancak böyle bir ustalığa erişmemiş sanatçıların, çocuklar için salt ölçülü olsun isteğiyle yazdıkları şiirlerin ne kadar kuru, monoton ve basmakalıp sözcüklerle dolu olduğunu sayısız örneklerle göstermek mümkündür (76).

Şiir, dilin ve insanın özüdür. Nazmın verdiği ritimden başka şiiri besleyen, zenginleştiren bir büyümlü ses yanı vardır. Şiiri şiir yapan bu büyümlü yan, bir kelimenin yer değiştirmesiyle bozulup dağılılabılır (80).

(76)Öğuzkan, a.g.e.
(80)Karaalioğlu, a.g.e.

Jean Cocteau'ya göre: “Şiir öyle ayrı bir dildir ki başka hiçbir dile çevrilemez. Hatta yazılmış görüldüğü dile bile. Bir şiirde önemli olan ne söylenendir, ne de söyleyiştir, ne anlamıdır ne de musiki. Başka bir şeydir, anlatılamaz.” (80).

Baudelaire: “Şiirin ilkesi, insanın üstün bir güzelliği özlemesidir. Bu ilke bir coşkunklukta, bir ruh taşkınlığında kendini gösterir.” der.

Şiir bizi gerçeğe yaklaştırır; bize sadece yirmi dört saatlik günlerden ibaret olmayan, büyük olaylarla dolu bir âlemde yaşadığımızı hatırlatır (80).

Yahya Kemal'e göre: “Şiir nesirden bambaşka bir hüviyettir. Musikiden başka türlü bir musikidir. Yazılan ve okunan şiir çok iyi olsa bile, halis şiir olamaz.” (80).

Sait Faik, şiir için şöyle der: “Şiir olmayan yerde insan sevgisi de olmaz. İnsanı insana ancak şiir sevdiren. Yoksa cinayetler alır yürür. insan, insan yüzüne bakamaz olur. Şiir, insani insana yaklaştıran şeydir.” Paul Valery'ye göre: “Şiir, çılgınlığın, gözyaşlarının, okşayışların, iç çekişlerin belirsiz olarak anlatmaya uğraştıkları şeyi veya şeyleri konuşulan dilin gerçekleriyle anlatmak ve bir yeni varlığa sahip kılmak çabasıdır...” (80).

Buraya kadarki sözlerden de anlaşıldığı üzere; şiir kavramı, en çetrefil, en sınırları belirsiz kavramların başında gelmektedir. Şiir üzerinde düşünen bir kimse, Ataç'ın şu sözlerine hak verebilir: “Günler geçtikçe, şiir şudur, şiir budur demekten uzaklaşıyorum, bana şiir zevkini verecek söz arıyorum.” Son olarak şu söylenebilir: Şiirin tanımı yapılabilsydi bir türlü değil, bin türlü tanımı olurdu (80).

Şair

Şiir yazan ve söyleyen; seslerde, uyumlarda gösterdiği güzel bağdaşmalarla birlikte taşıdığı duygu, hayal, fikir buluşlarıyla bizde canlı heyecanlar, duygulanmalar, izlenimler uyandıran nesir ve nazım halindeki edebiyat türünü yazan kimse şairdir. Büyük sanat adamları arasında paylaşılmış bir inanişe göre şair; bir ikinci defa yaşanılmasına imkan olmayan bir anı sonsuzlaştırmak, daha güzel bir dünyaya sığınmak, gerçeğin çirkinliklerinden kurtulmak, güzel bulunduğu bir hayatı, bir çevreyi bir kat daha güzelleştirmek yahut da içinde ağırlığını duyduğu yükten kurtulmak için şiir yazmaktadır (80).

Şair, yaradılışına, aldığı sanat eğitimine, içinde yaşadığı sanat çevresine göre bunlardan birinin veya birkaçının etkisiyle şiirle uğraşır. Şair derinlik ve olgunluk sembolüdür. Roberto Suarez'in dediği gibi: “Her isteyen şair olamaz. Şair olmak için

(80)Karaaliolu, a.g.e.

mısrarlar sıralamak yetmez. Şair az kimsenin nasibine düşen bir altıncı duygudur.” Eluard’a göre: “Şair ilham alandan çok, ilham verendir.” Şair, yaradılışın karşısında bir çok sualler sorar ve bunları o biçimde sorar ki duyanlar cevabı da sezmiş olurlar (80).

Şair istediği istemediği her şeyi yazabilir, yazarken her mantığı kullanabilir, yeter ki yazdığını okuyucuya sevdirecek özelliği yaratsın. Goethe; “Şiir olmayan konu yoktur; şiiri orada bulmak şairin bileceği iştir.” diyor. Şair, gerçekten şairse, kendi olarak kalmayı biliyorsa, her günkü hayatın en günlük, en zavallı şeylerinden de şiire varabilir (80).

Şair; yalnız sanatını, sanatının gerçeklerini düşündüğü, kendini dilediği zaman, bize şiir verebilmekte; bir parçası olduğu doğanın ve insanlığın kendisinde uyandırdığı yankıları, kendi yankılarını bize duyurabildiği derecede şair olmaktadır. Bu ise şairdeki sabrın devamına, duyusunun, derinliğine, değişimdeki özel güzelliğe sıkı sıkıya bağlıdır (80).

Çocuk ve Şiir

Çocuk, gelişiminin her döneminde şiire karşı olumlu bir tepki gösterir (76). Küçük yaşlardan itibaren şiirdeki ritmi hissederler, bundan da haz duyarlar (91). Şiirdeki ritm çocukları duygulandırır, heyecanlandırır. Önceleri küçük tekerlemelerdeki ritmin farkına varan çocuklar bir duygunun, bir düşüncenin farklı anlatım biçimindeki güzellikleri görürler (92).

“Çocuk, daha konuşmaya başlarken şiir cümlesinin yapısına uygun bir yol tutar. Kafiyeyle olan ve ses özelliği bakımından birbirine çok benzeyen kelimeleri kullanır. Esasında, dikkat edilirse, çocukların kelimelere başka bir hava, başka bir güzellik kattıkları görülür. Onlar, yetişkinlerin klişe halinde kullandıkları sıfat takımlarına, mecazlara ve benzetmelere pek itibar etmezler, kendi iç dünyalarını ve düşünme tarzlarını yansıtan şekilleri tercih ederler. Böylece, şairle çocuk anlatım serbestliğinde, yenilik ve tazelik ardında gitmekte birleşmiş olurlar.

Çocukları şiire yaklaştıran başka bir husus da ahenk unsurudur. Durağı, kafiyesi, iç ahengi ile çok kez kısa şekliyle şiir, her normal çocukta var olan ritim duygusunu besler, müzik ihtiyacını karşılar.” (93).

(76)Oğuzkan, a.g.e.

(80)Karalıoğlu, a.g.e.

(91)A.F. Oğuzkan, “Yerli Ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı”, Emel Matbaacılık San. Ankara, 1997.

(92)K. Demıray, “Açıklamalı Çocuk Edebiyatı Antolojisi”, İnkılâp ve Aka Yayınevi Kof. Şti., İstanbul, 1997.

(93)A. F. Oğuzkan, “Çocuk ve Şiir”, Eğitim Üzerine, s. 54-55.

Küçük çocuklar şiire heyecanla tepkide bulunurlar, çünkü şiirin ritmi hayat ritimleri-kalp atışı, göz kırpması, yürüme, soluma gibidir. Şiirin sesleri çocukların dil üzerine keşiflerde bulunmalarına imkan sağlar. Küçük çocuklar kendi dillerinin kalıplarını öğrenirken dil keşifleri olmak zorunda kalırlar ve şiirin ilginç müziği ve sözcüklerinden zevk duyarlar. Sıçrarken, kayarken ve oyun oynarken şarkı söylerler. Arkadaşlarına takılırken veya onlarla eğlenirken çocuklar kafiyelere başvururlar. Küçük çocuklar tekerlemeleri neşeye dinlerler ve çok kez hoşlarına giden cümleleri tekrar ederler.” (94).

Küçük çocuklar için seçilecek şiirlerin hayattan zevk alma, duygusal yaşantıyı zenginleştirme, görüş ufkunu genişletmede etkili olduğu unutulmamalıdır. Sanattan hoşlanmanın temeli, estetik değer taşıyan şiirlerin kullanımı ile atılabilir. Durağı, kafiyesi ve iç uyumu ile şiirler çocukların estetik duygularını besler, ritim duygularını geliştirir (91).

Şiirler çocuklara aynı zamanda düşünce zenginliği ve esnekliği de kazandırır (95).

Çocuğa güzellik ve insanlık duyguları ile ulus ve yurt sevgisi kazandırmada ve yüce erdemler aşılama da şiirin etkisi çok önemlidir. Anadili sevdirmeye ve onun zenginliğini tanıtmaya, bir duygu, düşünce ve izlenimin sanatlı bir biçimde nasıl anlatılacağını öğretmesi bakımından şiirin büyük bir işlevi vardır (96).

Çocuk Şiirlerinde Ne Gibi Özelliklerin Bulunması Gerekir?

Çocuklar her yaşta şiirden hoşlanırlar. Okuma öncesi dönemde kendilerine okunan uygun şiirleri dinlemekten ve daha ileri yaşlarda da anlamını tam olarak kavramasalar bile ses değeri üstün basit mısra ve beyitleri ezbere söylemekten zevk duyarlar (78).

Aslında çocuk ile şiir arasında doğal bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi şöyle açıklayabiliriz: Çocuk konuşmaya başlarken şiirlerde uygulanan cümle yapısına benzer bir tutum gösterir. Uyaklı ve ses özelliği bakımından birbirine benzer sözcükleri kullanır. Sözcüklere başka bir anlam, başka bir hava katar. Kendi iç dünyasını ve düşünme biçimini yetişkinlere göre daha değişik benzetme ve mecazlarla anlatır. O da, şair gibi, duygularını ve düşüncelerini söylemeye çalışırken kişisel özgünlüğünü ve hayal gücünü ortaya koyar. Ayrıca şiir uyağı, durağı, iç ahengi, genellikle kısalığı ile her normal çocukta var olan ritim duygusunu besler, onun bir bakıma müzik gereksinimini de karşılar (78).

(78)Şirin, a.g.e.

(91)Kuşkan, a.g.e.

(94)M. A. Nelson, "A Comparative Anthology of Children's Literature", s. 930.

(95)G. Tür ve A. Turla, "Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap" Ya-Pa Yayınları, 1991.

(96)M. Calp, "Öğretmenler Ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri İçin İlkokuma Yazma Öğretimi", Eğitim Kitabevi, Konya, 2003.

Daha küçük yaşlardan başlayarak çocuklara şiir dinleme, şiir okuma ve şiir üzerinde tartışma alışkanlıklarının kazandırılması yerinde olur. Böyle bir alışkanlık kazanan çocuk çok erken yaşta ulusal ve evrensel kültürün edebî ve estetik değerlerinden önemli bir bölümünü tanıma imkânı bulur; kişinin hayal ufkunu genişletici, yaratıcı gücünü artırıcı, dil varlığını zenginleştirici bir âleme adımını atmış olur (78).

Anaokulu çağındaki çocuklar ile ilkokulun birinci dönemine devam eden çocuklar genellikle daha çok güldürücü (mizahi) ve betimsel (tasviri) şiirlerden zevk duyarlar (78).

Güldürücü şiirlerde sözcük oyunlarına ve tekerlemelere yer verildiği gibi, güldürücü olay ya da kimseler anlatılır. Betimsel şiirlerde ise çoğunlukla kuşlar, ağaçlar, çiçekler ile bilinen evcil hayvanlar, doğa olayları ele alınır (78).

Bunların yanında çocuklar, cansız varlıkları betimleyen, canlandırıp konuşuran şiirlerden de hoşlanırlar.

Çocuklar, değişik türden şiirlerin yardımıyla kişisel yaşantılarını, gözlemlerini, duygularını zenginleştirirler.

Çocuk şiirlerinde konu, tema ve anlatım bakımından şu özelliklerin bulunması uygun olur.

Durum, olay ve düşüncelerin açık ve kısa olarak anlatılması.

Doğa, insan ve cansız varlıklarla ilgili betimlemelerin yalın olması.

Benzetmeler dışında “istiare” ve “mecaz” gibi edebî sanatlarla pek az yer verilmesi.

Hayal ve duyguların çocukların yaşantılarıyla ilişkili bulunması.

Mısraların kısa, cümle düzeninin doğal ve sözcüklerin anlaşılabilir nitelikleri yansıtması.

Tam ve yarım uyaklardan, ölçüden ve mısra tekrarlarından kaynaklanan bir anlatım ahenginin bulunması.

Çocuklara aile, yurt ve ulus sevgisi aşılamanın yanında onların yaşam güçlü ve sevincini geliştirici nitelikler taşıması, düşünce, duygu ve olayların mümkün ise bir beyitte ya da bir dörtlükte anlatılmasına özen gösterilmesi (78).

Öğretmen çocuklara şiirleri seçerken;

1. Kısa olmasına,
2. Gelişim düzeylerine,
3. Çocukların yaşantılarına dayalı olmasına,
4. Sözcüklerin çocuğun anlayabileceği düzeyde olmasına,

(78)Şinn. a.g.e.

5. Dilinin akıcı olmasına,
6. Şiirde kafiyenin mısranın sonlarında olmasına,
7. Edebi değerinin olmasına dikkat etmelidir (97).

Öğretmen hikaye öncesi etkinliklerde, ihtiyaç duyduğu her ortamda şiire yer verirken öncelikle kendisi şiiri öğrenmelidir. Şiiri öğrenirse şiirdeki ahenk ve estetik duygularını daha kolay yansıtabacaktır. Öğretmen şiiri bütünüyle bir iki kez yavaş yavaş okur. Sonra ikişer tümcelik dizeleri çocuklara tekrar ettirir (97).

Çocuklar şiiri ezberlemeye zorlanmamalıdır. Şiiri ezberletmek için yapılan çok sayıdaki tekrarlar ya da zorlama çocuğu şiirden uzaklaştırır. Daha sonraki tekraralarda çocuk kendiliğinden öğrenecektir (97).

Çocuklar gelişmelerinin hemen her döneminde şiire karşı ilgi duyarlar. Küçük yaşlardan itibaren şiirdeki ritmi, hissederler, bundan da haz duyarlar. Şiirdeki ritim çocukları duygulandırır, heyecanlandırır. Çocuklar bir duygunun, bir düşüncenin farklı anlatım biçimindeki güzelliklerini görürler (97).

Küçük çocuklar kendi yaşantılarındaki konuların işlendiği şiirlerden daha çok hoşlanırlar. Ev ve aile yaşamı, doğa olayları, hayvanlar, cansız nesnelere ilgili şiirler onlara ilgi çekici gelmektedir. Bayrak, yurt sevgisi gibi konularda şiirin çocuk için çok soyut bir biçimde verilmemiş olması gerekir. Yine yiğitlik kahramanlık vb. gibi kavramlar bu dönemde çocuklar için zorlayıcıdır. Şiirin ne anlattığı ve çocuğun ne kadar anlam çıkarabileceği dikkate alınmalıdır (97).

Çocuklar şiir yoluyla değişik kavramları (sayı, renk, şekil, vb.) öğrenebilir. Özel günlere bayramlara ait coşkuları yaşayabilirler (97).

Çocuk Şiiri Alanında Son Yıllarda Nasıl Bir Gelişme Görülmektedir?

İlk örnekleri bu yüzyılın başlarında ortaya konulan çocuk şiirimizin Cumhuriyet Döneminde belirgin bir gelişme gösterdiği kesindir. Özellikle yüzyılın ikinci yarısında doğrudan doğruya çocuklara seslenen şiir kitapları sayıca artmıştır. Bu niceliksel gelişme yanında, çocuk şiiri alanında eser veren sanatçılarımız da konuları ele alış ve dili kullanış bakımından çocukların özelliklerini daha çok göz önünde bulundurmaya ve daha yaratıcı olmaya önem vermeye başlamışlardır. Bu çabaların sonunda diyebiliriz ki ülkemizde çocuk şiiri alanında gerek öz ve gerek biçim yönünden oldukça yeni ve çağdaş bir anlayış

(78)Şirin, a.g.e.

(97)A. Çağdaş, H. Albayrak ve S. Cantekinler, "Okulöncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler". Eğitim Kitabevi, Konya, 2003.

düzeyine erişilmiştir. Çocuklar için yazdığı şiirlerle Tevfik Fikret'ten sonra Cumhuriyet Dönemi'nin öncü şairi fazıl Hüsni Dağlarca'dır (78).

Son on beş yıl içinde yayımlanan şiir kitaplarının sayısında önemli bir artış olduğu söylenemez.

Şiir kitapları yanında dergilerde yayımlanan şiirler de bu edebiyat alanının gelişmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Ancak dergilerde ve özellikle çocuk dergilerinde yayımlanan bu şiirlerin önemli bir bölümünde hala yalnız öğretici bir amaç güdüldüğü, çocukların kavrayış sınırlarını aşan sözcükler ve deyimler kullanıldığı ve bu nedenle de ortaya çok kez yaratıcılıktan uzak, kuru ve sıkıcı manzumeler çıktığı bir gerçektir. Ayrıca, bir çok güzel şiirin dergi sayfalarında unutulduğunu, bu şiirlerden pek azının sonradan kitap haline getirilerek yayımlandığını bir olumsuz durum olarak burada belirtmek gerekir (78).

(78)Şirin. a.g.e.

HİKÂYE

Belirli bir zaman ve yerde bir veya birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya bir takım kimselerin karakterlerini çizen ve çoğu kez birkaç sayfa tutan, kısa yazılar “hikâye” olarak tanımlanır (98, 97).

Öykü, kendine özgü yapısı itibariyle diğer edebi türlerden farklıdır. Fazlalığı kabul etmeyen ve görünmeyen birtakım ölçüler, bu türü zaman zaman şiire yaklaştırmaktadır. Belirli dönemlerde romancılar için bir basamak olarak görülen öykü, gelişerek ve Ömer Seyfettin’den Sait Faik’e uzanan bir yoldan geçerek günümüze gelmiştir (77).

İyi bir hikaye edebi bir şanstır. Bu bakımdan iyi hikâyeler pek azdır. İyi hikâyeciler de azdır, bütün hayatları müddetince bir avuç veya bir düzineden fazla iyi hikâye yazmış olan hikâyeciler, XIX. yüzyıldaki Th. Hoffman ve Gottfried Keller gibi, dünya edebiyatındaki Boccaccio, Maupassant ve Çehov gibi «ölmüş» hikâyeciler. İyi bir hikâye, olayların düşünmeye değer tarafı ile, hikâyecinin karakterinde bulunan kişisel bir üslubun karşısından meydana gelir. İyi bir hikâye, bütün edebi yönelişlerden ve denemelerden daha kuvvetlidir, zamanın ve hikâyecinin üslubundan da kuvvetlidir (80).

Eski edebiyatımızda hikayet diye geçer. Conte, Fransızca Nouvelle de hikaye anlamındadır. İlk hikâye anlatımı, önce Doğu’da sonra Batı’da, mizah yolu olaylarla başladı. Yazılı olarak ortaya çıkışı çok daha sonradır. Bunların yazarları belli değildir (80).

Hikâye türünün kaynağı eski Hint’e kadar gitmektedir. Halk masallarının bu türü hazırladığı, «Binbir gece Masalları»nın hikâyeye kaynaklık ettiği savunulmaktadır (80).

İtalyan yazarı Boccaccio’nun Dekameron (On Günlük) adını taşıyan yapıtı, Batı edebiyatında görülen ilk hikâye türüdür. Daha sonra İspanyol romancısı Cervantes, İngiliz şairi Geoffrey Chaucer, bugünkü anlayışımıza uygun hikâyenin ilk başarılı örneklerini verdiler (80).

Fransızların Ortaçağ sonlarına doğru görülen Gülün Romanı, Tilkinin Romanı, Marie de France’in Heptameron (Yedi Günlük) adını taşıyan yapıtları, olaya önem veren ilk hikâyelerdir (80).

(77) Yalçın ve Aytaç. a.g.e.

(80) Karalıoğlu. a.g.e.

(97) Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler. a.g.e.

(98) N. Aral, A. Kandir, ve M. C. Yaşar, “Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları”, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 2000.

HİKÂYE PLANI

Hikâyenin kuruluşunda; olay anlatan yazılarda olduğu gibi; serim, düğüm, sonuç bölümleri vardır. Roman, tiyatro, masal, hatıra, mektup, seyahat ve başka birçok yazı türleri bu hikâye planından faydalanır. Bu üç bölüm şöyle uygulanır:

Serim Bölümü: Bu bölüme giriş bölümü de denilir. Olayın geçtiği yer yani dekor, belli başlı nitelikleri söylenerek bu bölümde tasvir edilir. Olayın şahısları, kahramanı en canlı iç ve dış görünüşler ile belirtilerek tanıtılır; kısaca portre çizilir. Olayın ne olduğunu biz bu bölümde anlarız.

Düğüm Bölümü: Bu bölüme gelişme bölümü de denir. Olayın başlayıp açılması, okuyanın ilgisini, merakını arttıracak bir durum alması; olayın düğümü, kişilerin konuşmaları bu bölümedir. İsim ve fiil cümleleri kullanarak, farklı yapıda cümlelere yer vererek, konu ile ilgili örnekler alınarak bu bölümde çeşitlilik sağlanmalıdır.

Çözüm Bölümü: Bu bölüme sonuç bölümü de denilir. Olayın ne şekilde sona erdiği; olayın kişiler ve görenler üzerindeki etkisi burada anlatılır. Aristoteles diyor ki: “Hikâye, birlıklı bir bütün, canlı bir varlık gibi kendi özüne uygun, bir başı, bir ortası, bir sonu olan bir hareket çevresinde geçmelidir. Hikâyenin çözümü, karakterlerden kendiliğinden doğmalıdır.”

Çözüm bölümü, okuyanları memnun edecek şekilde planlanmalıdır. Hikâyenin sonu bazen bir cümle, bazen de bir paragraf ilavesiyle yapılır. Nasıl diyalog hikâyenin önemli noktalarını belirtmeye yardım ederse, hikâyenin sonu da asıl üzerinde durulan fikri belirtmelidir (80).

Çocuklara Hikâye Anlatma

Çocuklar için masal ve hikâye dinlemek büyük bir ihtiyaçtır (75). Henüz konuşma aşamasına gelmeyen çocuk, öykü kavramı ile dolaylı olarak karşılaşır. Kimi araştırmacılar, Bu karşılaşmayı iki yaşına kadar indirmektedir. Ancak, bu karşılaşmanın oluşumunun bilinçli olduğunu söylemek imkansızdır. Çünkü, o yaşta çocuğun hareketlerinin bir çoğunda bilinçli bir tutum gözlenemez. Çocuğun öykü kavramı ile bilinçli bir şekilde karşılaşması ise ancak sekiz yaş civarında olmaktadır (77).

Türkiye’de çocuk öykülerinin niteliği ve özellikleri ile ilgili bilimsel çalışmanın sayısı bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar azdır. Öykü metninden tutun da, bu metinlerin okunması veya okutulmasında uyulması gereken kuralların yeterince

(75)Oğuzkan, a.g.e.

(77)Yalçın ve Aytaş, a.g.e.

(80)Karalıoğlu, a.g.e.

belirlenmemiş olması hazırlanan çocuk öykülerinin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Günümüzde bir çok çocuk öyküsünün, büyüklerin bile anlayamayacağı nitelikte olmasının asıl nedeni de budur. Çocuk öyküleri konusunda bilimsel ve tematik çalışma yapıldığı takdirde, yazılan öykülerin yazar, çocuk ve aile üçgeninde istenen boyutları yakalayacağını söyleyebiliriz (77).

Çocuklara yönelik yazılan eserlerin pedagojik açıdan olduğu kadar, kültürel açıdan da çocuğa göre uygunluğu tartışılmaktadır. Özellikle ülkemizde yayınlanan çocuk kitaplarının hemen tamamına yakınında bu durumu görmekteyiz. Konu ile ilgili çalışmalar yapan bilimsel bir kuruluşun olmaması, var olan kuruluşlarda da yeterli ve kalifiye elemanların bulunmaması çocuk yayınlarında başıbozukluğa ve vurdumduymazlığa sebep olmaktadır. Bu yüzden herkes, çocuklara yönelik öykü yazamaz. Bir kimsenin çocuklara yönelik öykü yazabilmesi için, onun ruh dünyasını çok iyi anlaması gerekmektedir. Bilindiği gibi çocuk, biyolojik ve psikolojik gelişimi bakımından yetişkinlere göre farklı bir özelliğe sahiptir (77).

Gelişmiş batı ülkelerinde çocuklara yönelik öyküler daha önce de sık sık vurguladığımız gibi çocuk psikologları, pedagoglar ve sosyologların işbirliği ile yazılmaktadır. Biz de buna benzer ekip çalışmalarının yapılmamış olması, yazılan eserlerin büyük bir kısmının, çocukların zevk dünyasına hitap etmesine engeldir (77).

Hikâye anlatmak rastgele bir iş değildir. Eğitsel bir amaca erişmek, çocuğun gerçekten ilgi ve ihtiyacına cevap verebilmek için birtakım kurallara dikkat etmek şarttır. Bu kuralları, a) Hikâyenin seçimi, b) Anlatmaya hazırlık ve c) Hikâye anlatırken dikkat edilecek hususlar olmak üzere üç aşamada düşünmek mümkündür (75):

c) Anlatılacak Hikâyeleri Nasıl Seçmeliyiz?

Her hikâye anlatmak için muhakkak iyi bir materyal olmaz. Hiç şüphesiz öğrencilerin yaşları, kız veya erkek oluşları, ilgi ve merakları, duygu ve fikir yönünden seviyeleri, anlatılacak hikâyelerin seçiminde öğretmene rehberlik edebilir. Ayrıca çocukların dinleme yetenekleri de bir değildir. Genellikle küçük sınıflarda çok kısa hikâyelerden başlamak ve sınıf yükseldikçe anlatılacak hikâyelerin de uzunluğunu arttırmak yerinde olur (76).

Küçük çocukların en çok masalları veya hayvan hikâyelerini sevdikleri bilinmektedir.

(75)Oğuzkan, a.g.e.

(76)Oğuzkan, a.g.e.

(77)Yalçın ve Aytaş, a.g.e.

Hele masalların başlarındaki tekerlemelerle dolu kısımlar küçük çocukların çok hoşlarına gider (76).

Çocukların sevdiği hikâyelerden biri de halk hikâyeleridir. İçinde destanlaşmış, ölümsüzlüğe kavuşmuş halk kahramanlarının bulunduğu hikâyeleri de çocuklara anlatma yolu ile aktarmak öğretmenler için önemli bir ödev olmalıdır. Ayrıca ilkokulun daha çok ikinci devresinde okuyan öğrenciler, başka memleketlere ait hikâyelerden veya büyük adamların hayatlarını dile getiren eserlerden zevk alırlar (76).

Teknik bakımdan, anlatılacak hikâyelerin kısa bir giriş, çok hareketli olaylara, belirli bir düğüm noktasına sahip olması şarttır. Bu özelliklerin yanında kahramanların gerçeğe uygun olması, konuşmaların çocukların gündelik konuşmalarına benzemesi, sonucun tabii olması da istenilen niteliklerdendir. Genel olarak, içinde açık bir ahlâk dersi, uzun tasvirler veya ruh incelemeleri bulunan ve söz oyunlarına dayanan konuşmalarla dolu hikâyeler çocuklar tarafından ilgiyle dinlenmez (76).

d) Hikâye Anlatmada Ne Gibi Hazırlıklar Yapmalıyız?

Önce öğretmen anlatacağı hikâyenin geçtiği çevreyi, hikâye kahramanlarını iyi bilmelidir. Ayrıca, Öğretmenin anlatacağı hikâyeyi kendisinin sevmesi veya benimsemesi gerekir. Anlatacağı hikâyeye içten bağlanmış, konusu, kahramanları ve nüktesiyle onu benimsemiş bir kimsenin anlattığı hikâyenin dinlenme ve beğenilme şansı daha çoktur. Anlatım ustalığı bundan sonra gelir. Önemli bir noktada öğretmenin anlatacağı hikâye için önceden bir hazırlık yapmasının şart olduğudur. Öğretmen, hikâyenin ana olayını, belli başlı kahramanlarını, olaylar arasındaki ilişkileri, eğer varsa vermek istediği görüş ve düşüncelerin ne olduğunu çok iyi kavramalıdır. Bunun için hikâyenin ezberlenmesi gerekmez. Hikâyeleri kelime kelime ezberleyerek anlatanlar hemen belli olur (76).

Hikâye anlatanlar önce uygun bir başlangıç bulmalıdırlar. Sırası geldikçe kahramanları canlandıran tasvirlerle yer vermeli ve yerinde olmak şartıyla yazarın kısa kestiği, fakat ayrıntılı bir şekilde anlatılması gereken yerlerde bazı tamamlamalar yapmalıdır. Hikâye dinleyenler üzerinde tatlı ve tabii bir sesin, samimi hareketlerin, ustaca mimiklerin etkisi olduğunu söylemeye lüzum bile yoktur. Yalnız bütün bu unsurlar öyle ustalıkla kullanılmalıdır ki öğrenciler dikkatlerini bunlara değil, devamlı bir şekilde anlatılan hikâyeye versinler. Bunun için öğretmenin her şeyden önce hikâyeyi bütün özellikleriyle daha önce kendisinin yaşaması, hayalinde onu zenginleştirilmesi, yeri, zamanı ve kahramanlarıyla içli dışlı olması gerekir (76).

(76)Oguzkan, a.g.e.

Hikâye Anlatırken Nelere Dikkat Etmeliyiz?

Okulöncesi dönemde kitabı çocuk okuyamayacağı için öğretmenin ve anne-babanın iyi bir okuyucu ya da anlatıcı olmalarının çocuğa okuma zevki aşılama da önemli bir rolü vardır (97).

Okulöncesi öğretmenin kitabı önce kendisinin okuması önemlidir. Çünkü öğretmenin konuyu, olaylar ve sonucu çok iyi kavraması gerekir. Konuyu çok iyi bilen öğretmen kendi ifadeleriyle çocuklara çok daha uygun bir şekilde anlatabilir. Öğretmen hikâyeyi okumadan önce kendisi rahat bir şekilde oturmalı, tüm çocukların kendisini görebilmelerini sağlamalı, isteyenlerin yere halı üzerine oturmalarına izin vermelidir. Bu süreçte çocukların kollarını bağlamaları, ellerindeki oyuncuğu mutlaka bırakmaları gibi şekilci kuralları uygulayarak olumsuz bir hava yaratmamalıdır (97).

1. Hik'ayeyi belli bir tempo ve anlaşılır bir ses tonu ile anlatmalı gerekli yerlerde sesini alçaltıp, yükseltmelidir.
2. Kitabı itinayla tutup, sayfaları kibarca çevirmelidir.
3. Resimleri tüm çocukların görebileceği şekilde tutup döndürerek göstermelidir.
4. Önce metni okuyup, sonra resimleri göstermemeli, resmi gösterirken anlatımını sürdürmelidir. Aksi takdirde çocuk resimle anlatım arasında bağlantı kurmakta zorlanacaktır.
5. Sık sık çocuklarla gözle iletişim kurmalıdır.
6. Hikâyenin bazı cümlelerini çocukların tamamlamalarına olanak vermelidir.
7. Öğretmen hikâyeyi kitap köşesinde okurken parmağını satırların altında gezdirmelidir. Böylece çocuklar okumanın soldan sağa doğru olduğunu anlayabilirler.
8. Hikâye bitince "beğendiniz mi" diye sorulmamalıdır. Kitabın sayfalarını bir kez daha çevirerek, onların görüşlerini belirtmeleri için beklemelidir. Bu uygulamaya ihtiyaç duyduğunda başvurmalıdır.
9. Kitaptaki konu hakkında çocukların konuşmalarına fırsat vermelidir.
10. Konu hakkında yaratıcı düşünme üretmeleri için çocukları yönlendirmelidir.
11. Çocukları dinledikleri hikâyeyi, kuklalarla, rol oynama yöntemi ile şarkılarla tekrarlamalarına imkan sağlamalıdır.
12. Çocukların kendi hikâyelerini yaratmaları için yönlendirmelidir.
13. Yabancı sözcükleri önceden açıklamalıdır.
14. Öğretmen bir hikâyeyi her anlattığından aynı biçimde anlatmaya ve hikâyede değişiklik

yapmamaya özen göstermelidir.

15. Hikâyeyi anlatırken drammatizasyon ve pantomim yapmamalıdır.

16. Hikâyeyi çocukların dikkatinin dağılmaması için kesinti yapmadan anlatmalıdır.

Hikâyelerin konuları, çocukların düzeyine uygun olursa, hikâye anlatma onların davranışlarını değiştirebilir. Eğer, çocuklar hikâyeyi dinlememekte ısrar ediyorsa hikâyeyi kesmekte, başka bir kitap ya da konuya geçmekte yarar vardır (97, 99, 100).

Hikâyenin Çocuğun Gelişimlerine Etkisi

Okulöncesi dönemde kitapla ilgili deneyimler, çocukların daha sonraki yıllarda okumayı öğrenmeye karşı ilgilerinde ilk adımdır. Bu dönemde kitle iletişim araçlarının hepsinden yararlanılır. Yazılı anlatım aracı olan kitapların okulöncesinde yeri ve önemi tartışılmaz. Konuşma bu dönemde başladığından hikâye kitapları çocuğun yeni kelimeler, kavramlar öğrenmesini sağlar. Sözcüklerin cümle içinde kullanımını ifade ediliş biçimlerini algılar. Bu dönemde çocuk hikaye kitapları sayesinde yakın çevresindeki kişi ve objelerin ismini öğrenebilir. Dilinin gelişmesini, resimleri algılamayı öğrenmesini, zihinsel gelişmesini, yaratıcı hayal gücünün artmasını sağlar. Yetişkinle, arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiye girebilir. Estetik duygusu gelişir. Merak duygusu artarak soru sorma, olaylar arasında ilişki kurma yeteneği gelişir. Duygusal açıdan mutluluk duyan, zevkle okunan hikayeyi takip eden çocuk güven duygusu geliştirir. Kendini tanıma, yeteneklerinin farkına varmada izlenimler edinir. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme beceresi kazanır (97).

Hikâye dinlemek çocukların düşünme becerilerini geliştirmektedir. Çocuklar duydukları hikâyeler hakkında düşünürken olayların bir sıra halinde geliştiğini, sebep-sonuç ilişkilerini ve mantıklı düşünmeyi öğrenmektedirler. Hikâyeler çocukların deneyimlerini geliştirir. Diğer insanların duygularını anlayabilmesinde kolaylık sağlar (40).

Hikâye dinleme çocukların öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım eder. Hikâye dinleyen çocuklar, okuma için kuvvetli bir motivasyon geliştirmekte ve okumanın eğlenceli olabileceğini öğrenmektedirler (97).

Öykü, her yaştan insan için önemlidir. Ancak çocuk için vazgeçilmez bir olgudur. Bu gerçekten hareketle, çocuğun öykü yoluyla eğitimini sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmak en kestirme yoldur. Batılı eğitimciler bunun önemini çok

(77)Yalçın ve Aytas. a.g.e

(97)Çağdaş, Albayrak ve Çantekinler. a.g.e.

(99)M. Gönen, "Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Kitap Seçimi, Okulöncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı", Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1994.

(100)T. Gürkan, "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara, 1981.

önceden keşfetmiş, eğitim programlarını bu gerçek ışığında düzenlemişlerdir (77).

Günümüzde öykü, bir hayat tarzı haline gelmediği veya aileler öykünün önemini yeterince fark edemediği için, çocukların gelişiminde karşılaşılan olumsuzluklarda öykünün yapıcı gücü ve rolü anlaşılammaktadır. Oysa hepimiz öykü anlatarak yaşar ve kendimizi ifade ederiz. Çocuğun ruh ve düşünce dünyasının gelişmesinde onları böyle yapıcı ve eğitici bir güçten mahrum etmenin anlam ve gereğesi olamaz (77).

HİKÂYE TAMAMLAMA

Öykü oluşturma: Çocukların belli ipuçlarından veya resimlerden yola çıkarak kendi hikayelerini kendilerinin oluşturmalarıdır. Öykü oluşturma ve tamamlama çocukları, yaratıcı dramatizasyona hazırlayan bir etkinliktir. Çocuklara anlatım zenginliği kazandırarak hayal dünyalarını zenginleştirir (97).

Öykü oluşturabilmek için öğretmen değişik yollar izleyebilir:

1. Başlangıçta çocukları alıştırmak için öykünün bir kısmını anlatır. Sonrasını çocukların anlatmasını isteyebilir. Resimli kitap kullanıyorsa, kalan resimlerin anlatımı çocuklardan istenir. Diğer resimlerle bağlantı kurarak anlatmaları beklenir.
2. Resimli hikâye kartları gösterilir. Her bir kartın anlatımı çocuklardan istendikten sonra, öğretmen anlattıklarını toparlayarak onların hikâyesi olduğunu vurgular.
3. Hikâye öğretmen tarafından anlatılır, hikâyeye isim bulmaları, çocuklardan istenebilir. Baştan yapılan açıklama çocukların hikâyeyi ilgiyle izlemelerini sağlayacaktır.
4. Kuklalarla öykü oluşturmaları çocuklardan istenebilir. Belli karakterleri ellerine alan çocuklar onlara kişilik vererek oynatırlar. Önceden planlanmadan yapılan bu tür anlatımlarla çocuklar kendi öykülerini oluşturacaklardır.
5. Çocuklara daha önce hiç görmediği bir hikâyenin sayfası gösterilir, o resme bakarak karakterlere isim vermesi istenir. O isimlerden yola çıkılarak öyküyü anlatmaları desteklenebilir (97, 101).
6. Verilen isimden yola çıkarak öykü anlatma. Bu çalışmada öykülerin sadece isimleri söylenir. Çocuk verilen isimden yola çıkarak öyküyü kendisi anlatır.

(77)Yalçın ve Aytaş, a.g.e

(97)Çağdaş, Albayrak ve Çantekinler, a.g.e.

(101) Y. Güven, "Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneğini Tamama ve Geliştirme", Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1999.

Örneğin: Öykü ismi yaramaz tavşan.

7. Öyküler arası iletişim kurularak da öyküler oluşturulabilir. Bu çalışmada amaç, bir öyküdeki kahramanla haberleşmesini, buluşmasını, karşılaşmasını düşünerek bunlarla yeni öyküler oluşturmaktır.
8. Öykülerin sonunu geliştirme. Bunda öykü sonuna kadar anlatılır. Acaba bundan sonra neler oldu gibi sorular sorulur (97).

BİLMECE

Bilmeceler, tabiat unsurları ile bu unsurlara bağlı hadiseleri; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı; akıl, zeka veya güzellik nev'inden mücerred kavramlarla dini konu ve motifleri vb. kapalı bir şekilde yakın-uzak münasebetler ve çağrışımlarla düşünce, muhakeme ve dikkatimize aksettirerek bulmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir (70).

Bir şeyin adını söylemeden, bazı özelliklerini üstü kapalı olarak anlatarak onun ne olduğunu bilmeyi, dinleyene veya okuyana bırakan oyun, eğlence olarak tanımlanan bilmece, Türk halk edebiyatı içerisinde çok önemli bir yere sahip edebi üründür (77).

Genellikle ölçülü, uyaklı, özlü, bilgi ve zekaya dayalı, şiire özgü özelliklere sahip olması nedeniyle önemli bir bölümü manzum anonim ürünler arasında sayılır (96).

Türk bilmeceleri ile ilgili ilk bilgiyi Kaşgarlı Mahmud'un Divan ü Lugat'it-Türk adlı eserinden elde ediyoruz (77).

Edebi folklorumuz içinde özel bir yeri olan bilmeceler, bir zeka ve muhakeme usulü oldukları kadar, teşbih ve tasvir sanatları bakımından eşsizdir, mensur ve manzum şiirin pek canlı örneklerini de ihtiva etmektedir (102).

0 halde, bu çeşitli değere sahip bilmecelerimiz nasıl meydana gelmişlerdir?

Bilmece de, herhangi bir folklor maddesi gibi, halk zekasının mahsulüdür. Bilinmeyen zamanlarda, bilinmeyen yerlerde, içimizden; birçokları, bilmeceler uydurmuşlar, bunlar, herkes tarafından beğenilmiş; dilden dile ve nesilden nesile geçerek Millet'in malı haline gelmiştir (102).

Bilmecelerin hemen hepsine, bazen pek küçük ayrıntılarla yurdumuzun her yerinde rastlanması, bundan dolayıdır (102).

(70)Elçin, a.g.e.

(77)Yalçın ve Aytas, a.g.e.

(96)Çalp, a.g.e.

(97)Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, a.g.e.

(102)N. Tezel, "Türk Halk Bilmeceleri", İstanbul: Araştırma İnceleme Dizisi: 82. MEB Basımevi, İstanbul, 2000, s. VI-VII

Tarihi kaynaklar, milletlerin, ilkel devirlerden beri bilmecelere sahip bulduklarını kaydediyor. Bilmeceler, okuma ve yazma bilmeyen insanlar tarafından yaratılmış, zamanla, uygarlığın ilerlemesiyle, bilmeceler de çoğalmış, yeni yeni bilmeceler ortaya çıkmıştır (102).

Bilmeceler, insan organlarından, çevremizdeki eşyalardan, hayvanlardan, yiyecek ve içeceklerimizden, tabiat olaylarından, dini inanışlara, çeşitli maddi varlıklara ve sosyal olaylara kadar oldukça geniş bir manzara göstermektedir (102).

Bu karakteri ile bilmecelerimiz, Milletimizin zeka kudretini ve muhayyile ufkunu ölçmede miyar olarak alınabilir. Dil tetkikleri bakımından adeta bir hazine sayılan bilmecelerimiz, şiir sanatı, teşbih ve tasvir incelikleri gibi edebi yönlerden de büyük değer taşırlar (102).

Bütün bunların yanında, Milletimizin hayat ve kainat hakkındaki telakkilerini, dini inanışlara, olaylara, bitkilere, hayvanlara ve eşyalara ilişkin görüş ve duyularını aksettiren bilmeceler, halk psikolojisini tespit noktasından da başvurulacak önemli kaynaklardır (102).

Nihayet, bir çeşit zeka idmanına hizmet eden ve insanı dikkat sarf etmeye, istidlal yoluna sevk eden, aynı zamanda eğlenme konusu olan bilmecelerimizin eğitici ve sosyal rollerini de unutmamak gerekir (102).

Bilmece, sadece bir oyun ve eğlence aracı değildir. Keskin bir zeka ürünü olarak ortaya çıkan, hazır cevaplılığı ve dikkati gerektiren bilmeceler; sözlü anlatımlarda da etkili bir yardımcı mesaj unsurudur. Kimi konuşmalarda, konuştuğumuz insanın ilgisini, onun merakını konuşma üzerine çekmek için bilmecenin metotlarından yararlanırız (77).

Bilmecelerin önemli fonksiyonlarından biri de, köklü medeniyetlere sahip topluluklarda dil becerilerinin, çevredeki eşya ve olayların iyi kavranması için kullanılan eğlenceli bir öğrenme yolu olmasıdır (77).

Bilmecelerin çocuklara dil becerilerini kazandırmada tartışmasız çok büyük bir rolü olduğunu söyleyebiliriz. Dilin inceliklerinin kavranmasında, anlamı söz arasına yerleştirme becerisinin kazanılmasında bilmece eğitici bir özellik taşımaktadır (77).

Çocuğun dilin mantığını kavraması bakımından da bilmecelerin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü bir bilgiyi dilin kendi iç mantığına dayalı olarak saklamak ve onun bulunmasını sağlamak, çocuklara büyük bir dil becerisi kazandırabilmektedir (77).

Bilmecelerin bir başka özelliği de, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede eğlenceli bir yol olmasıdır. Dolayısıyla beynin sol üst yarısında bulunan

(77)Yalçın ve Aytaş, a.g.e.
(102)Tezeli, a.g.e.

problem çözüme becerisi, sözün estetik özellikleri ile birleşerek ilgi çekici bir hale gelmektedir. Pratik bir zeka ve buluş becerilerinin de gelişmesinde bilmecelerin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu beceri çocuklar için ilginç ve eğlenceli olduğundan günün her saatinde bir eğitici unsur olarak kullanılabilir (77).

BİLMECE VE ÇOCUK

Bilmecelerin kullanılması çocuklar için oldukça eğlendiricidir. Çocuklar okulda ve okul dışında birbirlerine bilmece sorarak eğlendirici dakikalar geçirebilirler (95).

Çocuklar genellikle üç yaşından sonra bilmecelere ilgi duymaya başlarlar. Bilmeceler için çocuğun belli bir zihin gelişimi düzeyine ve çevresini tanımaya yönelik birikimine ulaşması gerekir. Bilmeceler renkli resimlerle de canlandırılabilir ve bu küçük çocuklar için ipuçlarını somutlaştırmanın yanı sıra ilgi çekicidir (95).

Bu dönemde bilmecelerin kullanılması çocukların dil, zihin, duygusal, sosyal gelişimlerine katkıyı amaçlar. Bilmecede verilen ipuçlarının ait olabileceği bütünü düşünülmesi ipuçlarının gruplanması ve sonuca ulaşması gereklidir. Bu düşünme süreci, çocuğa esnek düşünebilme, parça bütün, ilişki kurarak sonuca ulaşabilme yetisini kazandırır. Çocuklar dili kullanmanın yanı sıra grup etkileşimine katılma, birlikte düşünme, hoşça vakit geçirme davranışları geliştirirler (97, 103, 104, 105).

Okulöncesinde çocukların bilmecelerin cevaplarını bulabilmeleri ya da bilmece sormaktan zevk alabilmeleri için kullanılacak bilmecelerde, bu dönem çocuklarının gelişimlerine uygun bazı özelliklerin bulunması gerekir. Çocukların yaş ve gelişim düzeyi öncelikle dikkate alınmalıdır (95).

Seçilecek bilmecenin cevapları çocuğun günlük yaşamında tanıdığı unsurlardan olmalıdır. Bilmece cevabının tek olması ve verilen ipuçlarının somut özellikte olması çok önemlidir. İpuçlarının soyut nitelikli ya da mecazi anlamlı olması çocuğun cevaba ulaşmasını zorlaştırır. Seçilen bilmecenin çocuğu zorlayıcı olmaktan çok onu düşündürerek, kendisinin cevabı bulabileceği şekilde basit ve kısa olması gerekir. Bilmecelerin eğlendirici yönü ortaya çıkarılarak uygulanmalı ve çocuklar için ilgi çekici hale getirilmelidir. Bilmecelerde argo ya da çocukların anlamını bilmedikleri sözcüklerin olmamasına dikkat edilmelidir (95).

Anaokulu öğretmeni bilmeceyi sorduktan sonra tüm çocuklara verilen ipuçlarını

(77)Yalçın ve Aytas, a.g.e.

(95)Tür ve Turla, a.g.e.

(97)Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, a.g.e.

(103)N. Aral, M. C. Yaşar ve A. Kandir, "Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı", Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 2002.

(104) Sakan 1993

(105)G. Tür, "Okulöncesi Dönemde Anadili Etkinlikleri", Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, Ankara, 1986, s. 154-155.

değerlendirebilecekleri düşünme sürecini vermelidir. Çocuklar sonuçla ilgili yeni ipuçları isteyebilirler. Ya da öğretmen düşüncelerini kolaylaştıracak başka ipuçları verebilir. Cevaplar alındıktan sonra doğruluk ya da yanlışlığın nedenleri tartışılır. Öğretmenin cevabı “evet, doğru” diyerek sonuçlandırması ve üzerinde tartışmaması çocukların bilmeceyi ve cevabı yalnızca ezberlemesine neden olur. Oysa önemli olan ipuçları ile cevap arasındaki ilişkilerin kurulmasıdır (95).

Bilmecelerin Tasnifi

İlk çağlardan zamanımıza kadar birçok milletlerin halk ve aydın çevreleri ile çocuk topluluklarında vakit geçirmek, eğlenmek, devlet adamları arasında gizli haber ulaştırmak; bir bakıma bilgide, zekâda, muhakemede, hafızada dikkatte, sür'at-i intikalde üstünlük yarışması olarak söylenen veya yazılan bilmeceleri anonim veya ferdî eser olmak üzere iki kolda incelemek mümkündür (70).

A) Anonim Mahsuller

İnsanlığın ilk ve tabii mahsullerinden biri olan masallarda, atalar sözünde ve manilerde olduğu gibi ilk söyleyicilerini tespit edemediğimiz bilmeceler, iki fikri mukayese edebilecek medeniyet seviyesindeki geniş ve umumiyetle okumamış halk muhitlerinde ve bu muhitlerin sade ve yaşayan dillerinde doğmuşlardır. Bütün dile bağlı halk edebiyatı mahsulleri gibi muhite, zamana ve konuya göre —az çok— değişikliklere uğrayan bu iptidai veya bazen saf şiir örneği sayılabilecek eserler, şekil bakımından nazım ve nesir olmak üzere iki ifade tarzı gösterirler (70).

a — Manzum Bilmeceler

Manzum bilmeceler, vezin, kafiye ve nazım hususiyeti gösteren eserlerdir. Bunlarda kullanılan vezin, Türk dilinin bünyesinden çıkan ananevi hece veznidir. Bu vezin, bilmecelerde ve onların mısralarında tam, kat'i bir intizam göstermez; türlü sebeplerle vezin aksaklıkları görülür. Duraklı, duraksız; az veya çok heceli muntazam, veya gayri muntazam mısralarla örülen bilmecelerde kafiyeler, Türk halk nazmında görülen “aliterasyon, redif, yarım, tam, cinaslı ve zengin” gibi kafiyelerdir. Bu kafiyelerin örgüsü aşağıda verdiğimiz örneklerde görüleceği üzere türlü şekillerde karşımıza çıkıyor. Bazen kafiyesiz bilmecelere de rastlanır (70).

Bilmecelerde şekil, Türk halk nazmından ölçüye (birim) temel teşkil eden bir

(70)Elçin, a.g.e.

(95)Tür ve Türîa, a.g.e.

mısralık bütünden hareketle genişleyerek 2, 3, 4, 5, 6 veya daha çok mısraları içine alan bir kalıptır. Çok yaygın mani veya daha büyük şekillerin zaman içinde ve muhit değiştirdikçe birtakım mısralarının hafızalardan —hususile çocuklarda— silinip azaldığı da bir gerçektir (70).

b — Mensur Bilmeceler

Mensur bilmeceler, düz cümle halinde, konuştuğumuz şekilde olan ve çoğu zaman “seci” karakteri gösteren mahsullerdir. Bu mahsulleri bazı durumlarda manzum bilmecelerden ayırmak mümkün olmaz. Tekermeleri andıran ve az da olsa atalar sözü ile duygu ve fikir alış-verişinde bulunan eserleri de bu grupta toplayabiliriz. Mensur bilmecelerin vezin ve kafiye unsurlarından mahrum bulunuşu hafızalarda yaşamasını zorlaştırdığından manzum olanlara nispetle sayıları azdır (70).

Bilmeceler şekil bakımından ikiye ayrılırlar:

- a) Şiir Halinde Yazılan Bilmeceler: Hece vezniyle, duraklı veya duraksız olabildikleri gibi, hece sayısı belirli olmayan bir yapı da gösterirler. Bu bilmecelerde aliterasyon ve redif ana unsurlardır. Yarım, tam, cinaslı ve zengin kafiye kullanılır. Kafiyesiz bilmecelere de rastlanılabilir. Bir tek mısradan, altı ve hatta daha fazla mısra sayısına kadar çeşitli şekilleri vardır. Şiir halinde yazılan bilmecelerin sayısının çok oluşu; toplum olarak sahip olduğumuz zekânın bir göstergesidir.
- b) Düz Yazı Halinde Yazılan Bilmeceler: Konuşma anlatımında ve düz cümle halindedir. Çoğu zaman iç kafiye adı da verilen “seci” karakteri taşır (77).

Bilmecelerin, pratik zekâyı kullanma, bilinenlerden yola çıkarak bilinmeyene yönelme, çağrışımlardan yararlanma gibi yararları bulunmaktadır. Bilhassa, çocuklarda matematiksel zekâ ve dil sanatlarının geliştirilmesinde bilmecelerin katkısı tartışılmaz (77).

(70)Elçin. a.g.e.

(77)Yalçın ve Aytaş. a.g.e.

DRAMA

Eğitici drama; bir olayın, duygunun, düşüncenin, kavramın, verilen bir öykünün, şiirin, fotoğrafın sözel ya da pandomim yoluyla kendimizden kattığımız davranışlarla, yorumlamalarla anlatılmasıdır (106).

Drama sözcüğünün kökenine inildiğinde “bir şey yapmak” ya da “yapılan bir şey” anlamına geldiği görülür (52, 107).

“Dramatizasyon” terimiyle anlatılmak istenilen etkinlikler, çocukların evde, sokakta ve okulda geçen hayatlarının bir çok yönlerini kapsar. Küçük çocukların daha okula başlamadan önce –ve başladıktan sonra da- evde ve sokakta oynadıkları oyunların çoğu (misafirlik, evcilik, hırsız-polis vb. oyunlar) kendi kendine gelişen veya yansımaya dayanan birer dramatizasyon örneğidir. Bütün bu etkinlikler, çocukların genel gelişmelerine yararlı katkılarda bulunur (75).

Dramatizasyon öğrenmeye, çocukların yaşantılarını zenginleştirmeye olanaklar sağlar. Öğrenme psikolojisinin doğruladığı bir gerçektir ki çocuklar etkin oldukları sürece daha iyi öğrenirler. Dramatizasyon ise öğretici ve eğlendirici yönleri olan eğitsel bir etkinliktir. Bu etkinlik, bedensel ve ruhsal özellikler taşır. Şöyle ki çocuk bir konuyu dramatize ederken konunun gerektirdiği birtakım davranışlarda bulunur. El, kol, yüz hareketleri gerilim ve yumuşamalar, ses değiştirmeleri bu tür davranışlardandır. Bunlar, çocukların eylem içinde bulunma ihtiyaçlarını karşılar (60).

Dramatizasyon, öğrencilere doğal olarak konuşma olanakları sağlar. Çocuk, temsil ettiği bir kişiliği canlandırırken insanlar ve kendini tanıır. Hayal gücü ve kelime hazinesi zenginleşir (60).

Yaratıcı drama, çocukların imgelemine, imgesel düşüncelerini geliştirir. Drama ayrıca, anlamlı metinleri, okuma-yazma becerilerini kılıya (praxis) dönüştürür. Dil, konuşma yeteneklerinde kendilerine güvenlerini artırır ve dili değerlendirmelerini sağlar. Çocukların geleceğin oyuncu ve seyircilerini oluşturacakları düşünülürse, çok erken yaşlarda çocuklara drama deneyimini yaşatmak gereklidir (108).

Jacolos; “Çocuklar hikayeleri dramatize ettikleri zaman, başkalarına ait ayakkabılarla yürürler ve bu da diğerlerinin duygu ve davranışları konusunda deneyim

(52) Karacan, a.g.e.

(60) Özdemir, a.g.e.

(75) Oğuzkan, a.g.e.

(106) Baş, a.g.e.

(107) T. Üstündağ, “Dramatizasyon Ağırıklı Yöntemin Etkililiği”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1988.

(108) F. Öztürk, “Okulöncesi Dönem Müzik Eğitiminde Drama”, Ya-Pa Yayınları, Ankara, 2002.

(109) J. Isenberg ve R. M. Jolango, “Creative Expression and Play in the Early Childhood”, Curriculum, s. 137

kazanmaları için önemli bir olanaktır.”(109) sözleriyle dramanın önemini vurgulamaktadır.

OKULÖNCESİ DÖNEMDE EĞİTİM ARACI OLARAK DRAMADAN YARARLANMA

Okulöncesi Dönemde Eğitici Dramanın Genel ve Özel Amaçları

Farklı eğitim düzeylerinden çocuklar ile eğitim yaparken, eğitici dramanın genel ve özel amaçları da farklılık gösterir. Okulöncesi dönemi çocukları ile drama çalışmaları yapılırken dramanın özel amaçları arasında aşağıdakiler sıralanabilir (110, 111, 112, 113, 114):

1.Kendilik Kavramının Gelişimi: Eğitici drama yaşantıları sırasında, çocukta, kendilik kavramının gelişiminin başlangıcı sayılabilecek kendilik algısının kazanılması sürecine adım atılır. Kendilik algısının gelişimi için gerekli olan, diğer insanlarla (akran ve yetişkinler) ilişki kurma ve kendisi ile başkalarını karşılaştırma yoluyla kendini yapabildikleri ve yapamadıkları ile tanımlama, grupta yapılan drama etkinlikleri sırasında gerçekleşebilir.

2.Kavram Öğrenme: Temel kavramlar başta olmak üzere bir çok kavram, eğitici drama sayesinde somutluk kazanır ve düşünme süreçlerinin en temel malzemesi sayılan kavramlar yaşantılara dayalı olarak öğrenilir.

3.İletişim Becerilerinin Kazanılması: Çocuğun bir grup içerisine ilk kez katıldığı okulöncesi öğrenme grubunda en çok gereksinim duyduğu beceri, diğerleriyle anlaşabilmesi açısından iletişim becerileridir. Kendini sözlü ve sözsüz davranışlarla ifade edebilmesi ve diğerlerini anlayabilmesi, sözlü ve sözsüz iletişime dayanan drama etkinlikleri sırasında yaptığı alıştırmalarla birlikte gelişme olanağı bulur.

4.Duyusal Deneyimler: Henüz tam olarak gelişmemiş olan düşünme süreçleri için gerekli olan tümevarım temelli yaşantılar, duyuşsal deneyimler ile kazanılma olanağına kavuşur. Görmeye, dokunmaya, hareket etmeye dayalı eğitici drama etkinlikleri, okulöncesi dönemi çocuğu için zengin duyuşsal deneyimler sağlamaları bakımından diğer eğitici etkinlikler arasında önemli bir yere sahiptir.

Dramatik Etkinliklerin Çocuğun Zihin ve Dil Gelişimine Etkisi

Çocuklar duygu ve düşüncelerini dil yoluyla dışa vurur. Dramatik etkinliklerde çocuk sözel iletişimi başlatarak, çeşitli durumlarda hayali karakterlerle diyalog kurar. Yaptığı elişi etkinliklerinde, yaptıklarını zihninde canlandırdıklarını anlatır. Bu anlatımları

(109)Isenberg and Jolango, a.g.e.

(110)M. Dowling ve E. Dauncey, "Teaching 3 Years Old", Theory into Practice Sussex: Professional Library, 1989.

(111)A. Lindvaag ve T. Moen, "Drama 1 skolen". Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1984.

(112)N. Oaklander, "Windows to Our Children". Moab, Utah, Real People Press, 1978.

(113)A. Onder, "Okulöncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları", Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.

(114)P. Slade, "Child Play-it's Importance for Human Development". London: Jessica Kingsley Publishers, 1995.

sırasında kelimeleri doğru kullanmayı düzgün cümle kurmayı, düşüncelerini yansıtmayı başarabilir hale gelir. Ses tonunun, yüksekliğini, alçaklığını, hızını ayarlayabilme ve aynı zamanda duruma uygun jest ve mimik kullanma yeteneği kazanır (97, 115).

Dramatik etkinliklerin eğitsel değeri çocukların bedensel gelişiminde olduğu kadar psikolojik gelişiminde de oynadığı rolden kaynaklanır. Çocuk canlandırdığı karakterin kişiliğine bürünürken kendisini, insanları tanır, çevresini öğrenir. Konunun gerektirdiği ölçüde hayal ve yorum gücünü kullanır. Duygularını, heyecanlarını harekete geçirir. Drama çalışmaları çocukların iletişim bakımından gerekli becerileri kazanmalarına, kazanılmış becerilerin pekiştirilmesine destek olur, kelime dağarcıklarını zenginleştirir (52, 107).

Drama dil öğrenmek için önemli bir araçtır. Bazı durumlarda konuşmaya isteksiz çocuklar olaya dahil edilerek konuşmaya teşvik edilirler ve bu yeni deneyimlere katılımları sağlanır. Eğitim amaçlı hazırlanmış drama daha özenle planlanmış bölümlerden oluşur. Kullanılan materyal ve eğitim ortamı çocuklar tarafından tercih edilecek şekilde seçilir ve düzenlenir. Çocuğun dili de farkında olmadan daha da gelişir. Dramatik etkinliğe katılan çocuklar oynarken dinlemeyi öğrenirler. Birbirlerinin sorularını cevaplandırırken de etkileşimi sağlarlar. Her etkileşim ortamı onlara yeni deneyimler ve yeni kavramlar kazandırır. Yeni kelimeler öğrendikçe de duygu ve düşüncelerini daha anlamlı ve kapsamlı biçimde ifade etmeleri kolaylaşır. Öğrendikleri ve hoşlandıkları kelime ve cümleleri tekrarlarlar (52, 116, 117).

İlk olarak çocuk yaratıcı dramının elemanlarını, temel kavramlarını ve sürecinde yer alan kelimeleri öğrenir. daha sonra ise yaratıcı dramının değişik etkinliklerinde rol alarak, duygular ve hareketler yoluyla kelimeler arasında ilişki kurar, birleştirir. Böylece kelime hazinesinde artma görülür ve kendini çok daha kolay ifade eder.

Avustralya Ulusal Drama Derneği'nin (1984) yaptığı bir inceleme sonucu, öğrenme ortamı üç tip dilin kullanıldığı gözlenmiştir:

- 1- Bazı özel bilgilerin, işlemlerin ifade edildiği resmi olmayan dil,
- 2- Kişisel düşünce, duygu ve fikirlerin ifadesi olan ifade edici dil,
- 3- Fikirlerin, bilgilerin, anlamların tartışıldığı etkileşimci dil (52, 118).

(52)Karacan, a.g.e.

(97)Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, a.g.e.

(107)Üstündağ, a.g.e.

(115)M. Gonen. "Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem Uygulamaları", Epsilon Yayınları, İstanbul, 2000.

(116)Participant To Performer, IATA/USA "Handbook For Drama/Theatre", June, P. 1-9, New Orleans, 1991.

(117)S. Workman, M.C. Anziona. "Curriculum Webs: Weaving Connections From Children to Teachers", Young Children, 1993.

(118)M.D. Kohl, "Math Activities For Young Children", Day Care And Early Education, Bords of Education, P. 29-44, 1989.

Bu üç tip dil tipinden en çok bilgilerin ve işlemlerin ifade edildiği dil kullanılmaktadır. Fakat asıl dilin zenginleşmesine ve gelişmesine etki edecek ikinci ve üçüncü dil tipi olan ifade edici ve etkileşimci dil türlerinin kullanılması gereklidir. Bu dil türleri de en kolay yaratıcı drama etkinlikleri içinde kazanılır. Çocuğun aynı durum içinde farklı roller oynaması veya farklı durumlar içinde aynı rolleri oynamasıyla dili gelişir ve zenginleşir. Çünkü olaylara ve karakterlere farklı görüş açılarından bakar ve böylece bir durumu veya karakteri değişik şekillerde ifade eder (52, 119).

İletişim içindeyken çocukların fikirleri ve davranışları değişebilir ve şekillenebilir. Aynı zamanda bazı değişik olaylar karşısında farklı dil becerilerini kullanırken dilin kültürel yapısı da gelişir ve zenginleşir. Böylelikle çocuk kendini, başkalarını ve kendi kültürünü tanımaya başlar (52).

Drama etkinlikleri içinde dil gelişimiyle ilgili hedefler şu şekilde toplanabilir:

- 1- Konuşurken kendine güven duymanın gelişmesi,
- 2- Konuşmanın gelişmesi,
- 3- Akıcılığın gelişmesi,
- 4- Kelime hazinesinin artması,
- 5- Fikirlerin ifade edilmesi,
- 6- İnsanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılması,
- 7- Dinleme becerisinin kazanılması,
- 8- Dinleme becerisinin kazanılması,
- 9- Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması,
- 10- Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi (52, 118).

Görüldüğü gibi yaratıcı drama sadece bir öğrenme yolu veya eğitim modeli olmakla kalmamakta, dilin kazanılması ve geliştirilmesi, zenginleştirilmesi içinde önemli bir araç görevi görmektedir (52).

Dramatik Etkinliklerinde Öğretmenin Rolü

Dramatik etkinliklerin başarılı olabilmesi, çocuğun değişik fikirler ve davranışlar ortaya koyabilmesi büyük ölçüde öğretmenin yaklaşımına ve planlamasına bağlıdır. İlk komutu veren, sunan, uygulayan ve değerlendiren kişi öğretmendir. Öğretmen programı çocukların gelişim özelliklerine, kazandırmayı beklediği hedef ve hedef davranışlara, ilgi,

(52)Karacan, a.g.e.

(118)Kohl, a.g.e.

(119)E. Ömeroğlu, "Anaokuluna Giden 5-6 yaşındaki Çocuklarının Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi", Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1990.

istek ve yetenekleri doğrultusunda planlamalıdır. Dramaya nasıl bir giriş yapacağı, sınıf alanını nasıl kullanacağına ne gibi kaynak ve materyallerden yararlanacağına planda yer vermelidir. Öğretmenin dramatik etkinlikler için seçtiği materyal çocuğun ilgi ve becerilerini tatmin edebilmeli, ihtiyaçlarını karşılayabilmeli estetik duygularını geliştirmelidir. Başlangıçta daha kolay uygulamalara yer vermeli çocuk alıştıktan ve hazır hale geldikçe daha karmaşık ve değişik çalışmalara geçmelidir (97).

Öğretmen her çocuğu eşit olarak kabullenmeli, çocukların psikolojik olarak rahat edebilecekleri özgür bir ortam hazırlamalıdır. Çocukların düşünce ve davranışlarına karşı sabırlı olmalı, onların kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar hazırlamalıdır (97).

Öğretmen öncelikle iyi bir gözlemci olmalı, sınıfındaki çocukların neleri ne kadar yapabildiklerini saptamalıdır. Gözlemi etkinlik dışında değil, kendisi de etkinliklere katılarak yaparsa sınıfta doğal bir ortam oluşmasını sağlayarak çocukların rahatça kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacaktır (97).

Çocuğa güven duygusu vererek cesaretlendirmeli, etkinliklerde rehberlik etmelidir. Çocuğun hatalarını onunla birlikte ortaya koymalı, kesinlikle kısıtlayıcı olmamalıdır. Çocukların yapabilecekleri faaliyetleri onların yerine yapmamalı, çocukların başarı duygusunu tatmalarına olanak sağlamalıdır. Onlara fazla müdahale etmemelidir (97).

Çocuğa sevildiğini, önemli olduğunu hissettirmeli, çocuğun bir kenarda yalnız kalmamasına dikkat etmeli, grup halinde oynamaya katılmasını sağlamalıdır. Etkinlikler arasında bir geçiş ve devamlılık oluşturmaya özen göstermelidir (97).

Çeşitli araç ve gereçlerin kullanmasında çocukları serbest bırakmalı, ihtiyaç olduğunda onlara katılarak eksiklikleri gidermeye çalışmalıdır. Kullanabilecekleri malzemeleri çocukların ulaşabilecekleri yerlerde bulundurmalıdır. Günlük hayatta kullanılan şapkalar, terlikler, çantalar, değişik giysiler gibi malzeme zenginliği yaratmalı, meslek sahiplerinin kullandıkları aletlere yer vermelidir (97).

Çocuğu severek yaptığı faaliyetten çekip almamalı, çocuğun oyunu istediği süreye kadar oynamasına izin vermeli, sonlandırması gerekiyorsa önceden uyarılmalıdır.

Her dramatik etkinlikten sonra yapılanlar hakkında konuşularak değerlendirme yapılmalı, sözel ödülün pekiştireç olmasına özen gösterilmelidir (97).

Dramatik etkinliklerde öğretmenin rolü şöyle özetlenebilir;

1. Etkinlik öncesi ön hazırlık yapmak.
2. Grubu toplayarak dramatik etkinliğin başlayacağını açıklamak.

3. Çocuklara etkinlikler sırasında müdahale etmeden rehberlik yapmak.
4. Etkinliklere katılmayan çocukları yöreklendirmek
5. Yapılan etkinlikleri çocuklarla birlikte değerlendirmek.
6. Çocukların oluşturdukları faaliyetleri sergilemek.
7. Bir sonraki gün yapılacak olan faaliyetleri çocukların da fikirlerini alarak planlamak (97, 98, 120).

OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE DRAMA UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Okulöncesi eğitiminde dramanın yöntem olarak değerlendirilmesi, bir anlamda, amaçlara ilişkin olarak yapılan değerlendirmedir ve bu değerlendirmeyi öğretmen yapmak durumundadır. Bilindiği gibi, eğitimin amaçlarına ulaşılması için kullanılan her eğitim yöntemi ya da tekniğinin, amaçlara ulaşmayı sağlama bakımından değerlendirilmesi gerekir. Bu sayede aşağıdaki sonuçları elde etmek mümkün olabilir (113):

- 1- Uygulanan yöntemin etkisi denetlenmiş olur.
- 2- Olumlu ve verimli sonuçlar elde edilmiş olsa bile, yöntemin daha da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi mümkün olur.
- 3- Değerlendirme, yöntemi kullanacak diğer öğretmenlere deneyimleri aktarmanın iyi bir yoludur.
- 4- Değerlendirme, yöntemi uygulamak konusunda diğer yöntemler arasında seçim yapmakta zorlanan, karar verme durumunda olan yöneticilere yol göstermek bakımından anlamlıdır.

EĞİTİCİ DRAMA YÖNTEMİNİ DEĞERLENDİRMENİN ÖZEL YARARLARI

Eğitici dramanın farklı gelişim ve eğitim alanlarındaki olumlu sonuçları, uluslar arası düzeyde ve ülkemizde yapılan pek çok bilimsel ve görgül araştırma ile niceliksel (sayısal) olarak gösterilmiştir. Burada üzerinde durulacak olan, daha çok uygulamayı yapan öğretmenin, niteliksel olarak (sayısal olmayan) yapacağı daha genel değerlendirmedir (113).

Böylesi bir değerlendirmenin, eğitici drama uygulamaları için önemli yararları aşağıda açıklanmıştır:

- 1- Uygulamanın her yönden gözden geçirilmesi ve istenilen amaçların elde edilebilmesine olanak sağlayacak değişikliklerin;

(97)Çağdaş, Albayrak ve Çantekinler, a.g.e.

(98)Aral, Kandır ve Yaşar, a.g.e.

(113)Önder, a.g.e.

(120)N. Erkunt, "Okulöncesi Eğitim", Millî Eğitim Yayınları, İstanbul, 1996.

- a) Drama oyununda/oyunlarında,
 - b) Verilen yönergelerin yapısı ve anlaşılabilirlik düzeyinde,
 - c) Drama oyunu sonrasında tartışma düzeyleri ve sorulacak sorularda,
 - d) Tartışmadan sonra uygulanan destekleyici etkinliklerde, yapılması sağlanabilir.
- 2- Yeni drama örneklerinin hazırlanması için daha önceden geliştirilmiş drama örneklerinden sağlanan yararların dikkate alınması gerekir. İstenilen sonuçları elde etmede etkili olan drama örneklerinin tekniği ve uygulanış biçimi, yeni örneklerin geliştirilmesine ışık tutabilir.
- 3- Öğretmen, kendi öğretmenlik davranışı ve tekniklerini geliştirebilmek için dayanak noktaları elde etme olanağı bulabilir. Kendi becerilerini geliştirmenin bir yolu, o zamana değin yaptığı çalışmaların sonuçlarını, ortaya çıkan sorunları gözden geçirmekle ilgilidir (113).

Eğitici dramanın öğretmen tarafından değerlendirilmesinde başvurulabilecek değerlendirme kaynakları:

- 1- Çocukların davranışlarının, drama uygulanan öğretmen tarafından gözlenmesi ve varılan sonuçların düzenli olarak kayıt edilmesi. Çocuklarda her alandaki ve değişik uygulama teknikleri ile sağlanan ilerlemeleri düzenli olarak kayıt etmek, okulöncesi öğretmenin işinin bir parçası olarak zaten kabul edilmektedir (110, 121).
- 2- Anne babaların görüşleri ve verdikleri bilgilerden yararlanmak. Okulöncesi çocukları ile drama uygulamalarına başladıktan bir süre sonra (2-4 hafta), uygulamaların sıklığına da bağlı olarak, anne babaların çocuklarındaki bazı değişimleri fark ettikleri görülmektedir. Çocukların drama oyunlarından olumlu olarak söz etmeleri, oynadıkları oyunlardan bazı unsurları eve taşıyıp anne babalarla kurdukları diyaloglarda konu etmeleri, anne babalar tarafından fark edilmekte ve okula geri bildirilmektedir.
- 3- Diğer öğretmenlerin gündelik gözlemlerinden de yararlanmak. Farklı grupların öğretmenleri zaman zaman bir araya gelerek birbirlerinin gruplarındaki çocuklarda gözlemedikleri gelişmeleri paylaşabilirler (113).

Eğitmen drama ile çocukların iç dünyalarını, tepkilerini, korkularını, beklentilerini keşfeder. Bu öğrenmeyle çocuklara daha çok yardımcı olur, onların her yönden

(110) Dowling ve Dauncey, a.g.e.

(113) Önder, a.g.e.

(121) M. Hohmann ve Weikart, "Küçük Çocukların Eğitimi", Hisar Eğitim Vakfı, İstanbul. 2000.

yetişmelerini sağlar. Bunun için eğitmenin dramadaki yeri önemlidir (106).

Gavin Bolton'un belirttiği gibi, drama çocukların günümüzün karmaşıklığını anlayabilmeleri, yirmi birinci yüzyıla hazır olabilmeleri için iyi bir yoldur. Bu nedenle dramanın erken çocukluk programında yer alması gerekmektedir (108).

(106)Baş. a.g.e.
(108)ztrk. a.g.e.

TEKERLEME

Tekerlemeler; şekil, konu, muhteva ve işlevleri bakımından sınırları tam ve kesin olarak çizilememiş halk edebiyatı ürünleridir. Bunun en önemli sebebi, tekerlemelerin daha çok bilmece, âşık şiiri, masal, ninni, oyun, halk hikâyesi, halk tiyatrosu gibi pek çok halk edebiyatı ve folklor türünün içinde yer almaları olsa gerektir. Ancak başka hangi türle ilişkili olursa olsun yine de tekerlemeleri farklı kılan şekil, muhteva ve anlatım özelliklerinin var olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca diğer türlerden tamamen bağımsız olan tekerlemeler de vardır. Tekerleme türü daha ziyade çocuk folkloru ürünlerinde göze çarpar. Tekerlemelerin anlatımlarındaki çocuksu üslup da bunun yansımasıdır. Ancak bazı âşık edebiyatı ürünlerinde ve masalarda bulunan ve tekerleme olarak adlandırılan mizahi ve manzum konuşmalar büyüklere mahsus özellikler göstermektedir (122).

Şemseddin Sami, Kamus-ı Türki (İstanbul 1989) adlı sözlüğünde tekerlemeyi “saçma sapan mukaddime, masal tekerlemesi” sözleriyle tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük’te ise çoğunlukla basmakalıp söz şeklinde bir tanım verildikten sonra edebiyat ve tiyatro terimi olarak çoğunlukla masalların başında bulunan kafiyeli giriş sözleri; saz şairleri arasında yapılan deyiş yarışı; orta oyununda özellikle Kavuklu’nun kullandığı sözler şeklinde mânâlar verilmektedir. Hayat Büyük Türk Sözlüğü’nde de şu iki anlam verilmiştir (123): “1. Masalların başlarında söylenen manasız, fakat hoş giden söz yığını; 2. Bir dilin hususiyetine mahsus ifadeler: Bir berber bir berbere...” Tekerlemeyle ilgili bir diğer kavram olan yanıtmaç da Türkçe Sözlük’te “Karşdakini yanıtıp başka şey söylemesine yol açacak biçimde düzenlenmiş söz” şeklinde verilirken Hayat Büyük Türk Sözlüğü’nde (123) “süratle söylenirken yanılmaması güç olan tabir ki, bilmece gibi oyun şeklinde söylenir: Şu köşe yaz köşesi şu köşe kış köşesi...” olarak açıklanmıştır.

Ses ve sözcük benzerliğinden yararlanılarak oluşturulan yarı anlamlı, yarı anlamsız hoş söyleyişli cümleciklere ya da sözlere tekerleme denir. Tekerlemeler, çocukların küçük yaştan itibaren hayatına giren anonim halk şiiri ürünleridir. Bazılarında anlam yoktur (96).

Tekerlemeler, genellikle, “tekrir” sanatına dayanan sözlü edebiyat ürünleridir. Anne ve büyükannelerin çok kez küçük çocukları oyalamak ve eğlendirmek için başvurdukları bu tekerlemelerin kaynağı eski masallar, türküler ve destanlardır. Birtakım

(96)Çalp, a.g.e.

(122)A. Duymaz, “İrfanı Arzulayan Sözler Tekerlemeler”, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002.

(123)Hayat Büyük Türk Sözlüğü, İstanbul, Basım tarihi yok.

tekerlemelerin de daha sonraları salt çocuklar için düzenlediği söylenebilir. Çocuklar – kaynağı ne olursa olsun- uyum, kafiye, tekrar gibi ses ve hayale, mizaha, şaşırtıya (sürprize) ağırlık veren anlatım özelliklerinden dolayı tekerlemeleri dinlemekten ve ezberlemekten çok zevk duyarlar. Özellikle anadillerini henüz yeni öğrenmeye başlama durumunda olan okulöncesi çocukları için tekerlemelerin önemi daha da büyüktür. Bundan başka, yarı anlamlı veya anlamsız sözcüklerden oluşan mısralar, komik tasvirler ve akıl dışı olaylar da çocukları eğlendirir, güldürür (75).

TEKERLEMELERİN ANLATIM VE MUHTEVA ÖZELLİKLERİ

Tekerlemelerin anlatım ve muhteva bakımından temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- 1- Tekerlemeler, belirli bir ana konudan yoksundurlar. Bağlı buldukları türle ilişkileri itibariyle mânâlarından çok fonksiyonlarıyla değerlendirilebilirler. Seçilen kelimelerin anlamsız olması ya da henüz anlamı oturmamış alıntı kelimelerin seçilmesi, tekerlemelere hayali ve mantık dışı bir muhteva verdiği gibi engin bir kullanım alanı da sağlar.
- 2- Tekerlemeler, mısra başı veya mısra sonu kafiye, aliterasyon ve secilerle sağlanan ses oyunlarıyla ve çağrışımlarla birbirine bağlanmış, belirli bir nazım düzenine kavuşturulmuş, birbirini tutmayan hayallerle düşüncelerin sıralanmasından meydana gelmiştir.
- 3- Tekerlemede duygu, düşünce ve hayaller tezat, mübalağa, şaşırtma, tuhaflık ve güldürmeye dayalı bir takım söz kalıpları içinde art arda sıralanır ve yuvarlanır.
- 4- Tekerlemede düşünceye sadece bu nazım unsurları kılavuzluk eder; muhteva diğer halk edebiyatı türlerinde olduğundan daha kaypak, kararsız ve tutarsızdır. Yani tekerlemede şekil ve fonksiyon, muhteva ve konunun önüne geçmiştir diyebiliriz. Hatta bazı oyun tekerlemelerinde tamamen anlamsız sözler bir araya gelebilmektedir.
- 5- Bazı tekerlemeler karşılıklı soru ve cevap şeklinde ve zincirleme diyalog halinde gider.
- 6- Tekerlemeler muhteva ve anlatım bakımından yakın veya yabancı halklarla benzerlik gösterebilir. Özellikle Türk topluluklarının tekerlemeleri gerek şekil, gerekse muhteva yönünden birbirine çok benzemektedir. Vereceğimiz örneklerde bu husus öne çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu benzerlik Oğuz grubu Türk topluluklarında ve geçmişte Osmanlı

coğrafyasıyla ilişkili olmuş halklarda daha yoğundur. Ancak Kıpçak grubu Türk topluluklarıyla benzerlikler de azımsanmayacak ölçüdedir. Diğer bir benzerlik ise kültürel ilişkiler içinde olduğumuz Fars, Arap ve Batı ülkelerinin tekerlemelerinde görülmektedir (122).

Tekerlemelerin Şekil ve İfade Özellikleri

Aşkınlık, bilinçaltının zuhuru, rüya, hayal, yalan ve çocuksuluk gibi sebeplerle serbest bir muhayyilenin ve zihnin mahsulü oldukları için tekerlemelerde kalıplaşma, diğer sözlü edebiyat türlerine göre zayıftır. Bu bakımdan en eski izleri taşıyabildikleri gibi en yeni unsurlar da tekerlemelerde kendilerine yer bulabilirler. Bu değişkenlik, tekerlemeleri belirli bir şekle sahip olarak karşımıza çıkarmamaktadır. Mensur olarak değerlendirilen tekerlemelerde de nazım unsurları yer almaktadır. Masal tekerlemeleri, yalanlamalı masallar, halk hikâyesi döşemeleri, Orta Oyunu ve Karagöz aşlında mensur tekerleme özelliği gösterirler. Ancak bunlar da seci, aliterasyonlarla bir akıcılık kazanmıştır. Bu tür tekerlemelerdeki zayıf nazım unsurlarının sadece sözleri birbirine bağlamada etkisi söz konusudur. Oyun tekerlemelerinde görülen yarı nazım diyebileceğimiz şekil ise düzensiz bir ölçü, durak ve kafiyelenişe sahiptir. Bazı metinler ise tesadüfi olarak belirli bir ölçü, durak ve kafiye yapısına sahip olabilmektedir. Bütün bu açılardan nazım unsurları bulunmakla beraber, çoğu tekerlemede herhangi bir nazım biçiminden söz edemeyiz. Gerçi bazı tekerleme metinleri mani (124), bazıları da koşma gibi belirli bir nazım biçiminde (2) söylenebilmektedir. Ama bunların önemli bir kısmı gelişmiş edebi mahsuller olarak karşımıza çıkarlar (122).

1- Mensur Tekerlemeler: Masal tekerlemeleri ve yalanlamalı masallar, halk hikayesi döşemeleri, orta oyunu ve karagöz tekerlemeleri genellikle nesirdir. Ama bunların da nazım dil ve üslubu unsurlarıyla süslü olduğu görülür. Özellikle seci ve aliterasyonlarla söylenen bu yarı nazım tekerlemeler, dinleyenleri tekerlemenin bağlı olduğu türün atmosferine hazırlama fonksiyonu ifa ederler. Tek veya birbirine bağlı birkaç cümleden meydana gelen yanıtmaçları da nesre yakın bir tekerleme olarak değerlendirmek mümkündür.

2- Yarı Manzum Tekerlemeler: Oyunlarda kullanılan tekerlemeler ise genellikle nazım ağırlıklı parçalardan meydana gelmiştir. Bu tip tekerlemelerde belirli bir nazım ölçüsü yoktur. İkili konuşma/diyalog şeklinde olanların bazılarında nazım ölçüsü

(2)Ahioğlu, a.g.e.

(122)Duyamaz, a.g.e.

(124)Â. Çelebioğlu. "Ramazannâme", Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul, 1995.

bulunmaz. Ancak bunlarda da kafiyeler, ses tekrarları ve şaşırtıcı hayal zincirlemeleri nazma yaklaşıtır.

3- Manzum Tekerlemeler: Bir halk şiiri türü olarak anılan tekerlemelerin dışındaki tekerlemelerde de nazım unsurları dikkati çeker. Bunları mısra sayısı, ölçü, durak ve kafiye düzenleri bakımından değerlendirmek mümkündür.

- a) Mısra Sayıları: Tekerlemeler mısra ve hece sayıları, kafiye düzenleri itibariyle çeşitlilik göstermektedirler.
- b) Ölçü: Tekerlemelerde pek düzenli olmasa da çeşitli ölçüler kullanılmıştır. İki heceden başlayıp 7,11 ve daha fazla heceye kadar çeşitli ölçülerle söylenmiş tekerlemeler vardır. Bunların bazıları belirli bir ölçü takip ederler.
- c) Durak: Tekerlemelerin hece sayısı tutarlı olan mısralarında $3+2=5$, $4+3=7$, $4+4+3=11$ gibi duraklar göze çarpar. Sayışmacalarda ise bazen hece, bazen de kelime üzerinde vurgu yapılır. Çünkü kelime veya hecedeki vurgu, ebe seçimini belirleyecektir. Bu tip tekerlemelerin ezgisi ve ritmi oldukça önemlidir.
- d) Kafiye: Tekerlemelerdeki kafiyeyi, edebi anlamda sistemli bir kafiye olarak değerlendirmek mümkün değildir. Aslolan sadece ses benzerlikleriyle metnin devamını ve sözlerin tekerlenmesini sağlamaktır. Bu bakımdan tekerlemelerde kafiye yerine mısra/satır içinde olduğu gibi mısra sonlarında da bir ses benzerliğinden bahsetmek daha yerinde olur.

Halk şiirinin türkü, mani, bayatı, destan gibi türlerinden ve şekilleriyle olanlar dışında tekerlemelerde belirli kafiye düzeni söz konusu değildir. Diğer tekerlemelerde genellikle beyit tarzı bir kafiyeleniş dikkati çekmektedir: aa, bb, cc... gibi. Fakat bu da her zaman aynı tutarlılığı göstermez.

- e) Belirli bir kafiye düzeni ve nazım ölçüsüyle söylenmiş tekerlemelere çok seyrek rastlanır. Bunlar da genellikle mani/bayatı tarzında söylenmiş tekerlemelerdir.

TEKERLEMELERİN İŞLEVLERİ

Tekerlemeler, birbirine aykırı düşünceleri, olmayacak durumları bir araya getirip mantık dışı birtakım sonuçlara varmakla şaşırtıcı bir etki yaratır. Yapısı ve konusu bakımından bu özelliğiyle tekerlemeler, beklenmedik hayal oyunlarının boşanırmasıyla şaşırtmak, eğlendirmek ve keyiflendirmek için başvurulan bir çeşit söz cambazlığıdır.

Yanıltmaca gibi söz oyunları da çocukların dil gelişiminde önemli rol oynarlar. Masallar, halk hikâyesi, Orta Oyunu ve Karagöz’de dinleyicileri anlatıya hazırlayan bir giriş vazifesi görür, anlatılanların uydurma ve gerçek olduğunu sezdirir. Ayrıca masallarda zaman ve mesafe geçişlerinde kolaylık sağlayan bir kalıp ifade özelliği gösterir. Oyunlarda ise ebe seçimi, ebe çıkarma, tarafların tespiti ve oyunların bölümlerinin birlikte yürütmesini sağlama gibi fonksiyonları vardır. Ritmik bir söz, çoğu zaman motor bir harekete eşlik ederek ses ve oyun birlikteliğini sağlar. Tören tekerlemeleri ise daha ziyade tabiat güçlerini, olaylarını ve varlıklarını etkilemek için söylenen “tılsımlı” söz özelliği göstermektedir (122).

- 1- Tekerleme birbirine aykırı düşünceleri, olmayacak durumları bir araya getirip mantık dışı bir takım sonuçlara varmakla şaşırtıcı bir etki yaratır. Örgüsü ve konusu bakımından bu özelliğiyle tekerlemeler, beklenmedik hayal oyunlarının boşanıvermesiyle şaşırtmak, eğlendirmek ve keyiflendirmek için başvurulan bir söz cambazlığıdır.
- 2- Masallar, halk hikayesi, orta oyunu ve karagözde dinleyicileri anlatıya hazırlayan bir giriş vazifesi görür, anlatılanların uydurma ve gerçek dışı olduğunu sezdirir. Ayrıca masallarda zaman ve mesafe geçişlerinde kolaylık sağlayan bir kalıp ifade özelliği gösterir.
- 3- Oyunlarda ise ebe seçimi, ebe çıkarma, tarafların tespiti ve oyunların bölümlerinin birlikte yürütmesini sağlama gibi fonksiyonları vardır.
- 4- Tören tekerlemeleri ise daha ziyade tabiat güçlerini, olaylarını ve varlıklarını etkilemek için söylenen “tılsımlı” söz özelliği göstermektedir.
- 5- Yanıltmacalar çocukların dil gelişiminde önemli bir rol oynarlar.

TEKERLEMELERİN TASNİFİ

Tekerleme üzerinde en önemli çalışmaları yapan P.N. Boratav, başlıca dört grup tekerlemeden bahsetmektedir: “1- Masal tekerlemeleri; 2- Oyun tekerlemeleri; 3- Tören tekerlemeleri; 4- Bağımsız söz cambazlığı değerinde tekerlemeler” (87) Pek çok araştırmacı eserlerinde Boratav’ın tasnifini ya olduğu gibi almış (51), ya da bazı eklemelerde bulunmuştur. Mesela Mehmet Yardımcı, bu tasnife iki kısım daha ekleyerek tekerlemeleri altı başlık altında incelemektedir: “1- Masal tekerlemeleri, 2- Oyun tekerlemeleri, 3- Tören tekerlemeleri, 4- Bağımsız söz cambazlığı, 5- Âşıkların söyledikleri tekerlemeli şiirler, 6-

(51) Batur, a.g.e.

(87) Brunner, a.g.e.

(122) Duymaz, a.g.e.

Karagöz-Hacivat tekerlemeleri.” (125). Anonim halk şiiri üzerine incelemeleriyle tanıdığımız Doğan Kaya ise bu tasnifi alt bölümler de eklediği dokuz ana başlığa çıkarmıştır.” 1- Çocuk tekerlemeleri, 2- Masal tekerlemeleri, 3- Mektup tekerlemeleri, 4- Tören tekerlemeleri, 5- Okşamarlar, 6- Dua, dilek ve niyet tekerlemeleri, 7- Seyirlik oyunların icrasında söylenen tekerlemeler, 8- Muhtelif vesilelerle söylenen tekerlemeler, 9- Türkü, şarkı ve şiirlerin değiştirilmesiyle oluşturulmuş tekerlemeler.”(126). Birbirine benzeyen bu tasniflerin belirgin ve standart bir ölçüte bağlı olarak değil, eldeki malzemenin zorlamasıyla oluşturulduğu dikkati çekmektedir.

Ayrıca, her ne kadar yapısal özellikleri ve içeriği, anlam bütünlüğü farklı ise de tekerlemelerdeki ritim çocuğu şiiri sevmeye de hazırlayıcıdır. Bu nedenle okulöncesi eğitim uygulamalarında önce tekerlemelerden başlayıp daha sonra şiir söylemeye geçmede fayda vardır. Tekerlemelerin eğlendirici yönünün de çocuklar için ilgi çekici olduğu unutulmamalıdır (95).

Bundan önce sözlü edebiyat türlerinde olduğu gibi okulöncesi çocukları için seçilecek tekerlemelerde de bazı özelliklere dikkat etmek gerekmektedir (95).

Öğretmen tekerlemelerin çok uzun olmamasına çocukların yaş ve gelişim seviyelerine, dil gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat etmelidir. Çocukların anlamını hiç bilmediği sözcükler, argo kelimeler yer almamalıdır. Çocuklara tekerlemeyi ezberletmek gerekli değildir. Bu konuda baskı yapılarak çocuklar zorlanmamalıdır. Çocukların ilgisi doğrultusunda birkaç kez tekrar ettirmek yeterli olacaktır. Önemli olan çocuğun dilini kullanması, sözcüklerdeki uyumu hissetmesi ve söylemekten zevk almasıdır (127, 97).

Tekerlemeler;

- Çocukları eğlendirerek yeni kelimeler öğrenmesini sağlar,
- Estetik duygularını geliştirir,
- Çocukların düzgün ve akıcı konuşmalarını sağlar,
- Grupla birlikte bir etkinliğe katılmanın sevincinin yaşarlar,
- Ezberledikleri tekerlemeleri söylemeleri kendilerine olan güvenlerini artırır (97).

(95) Tür ve Turla, a.g.e.

(97) Çağdaş, Albayrak ve Çantekinler, a.g.e.

(126) D. Kaya, "Anonim Halk Şiiri", Ankara, 1999.

(127) N. Aral, G. Baran, Ş. Bulut ve S. Çimen, "Drama", Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 2000.

PARMAK OYUNU

Oldukça yalın bir dramatizasyon türüdür (52). Genellikle el ve parmakla oynanan çocuğun (kas, dil, hayal gücü, duygusal, sosyal vb.) gelişimine yardımcı olan oyunlara parmak oyunları denir. Parmak oyunları, çocuklara sözle hareket arasında bağlantı kurmayı, öğreten önemli bir etkinliktir (97).

Çocuğun severek katıldığı parmak oyunları esnasında hikâyeleştirmelerle dil gelişimine katkı sağlanabilir. Nitekim, onların ilgilerinden faydalanarak öğretmen hikâye öncesi faaliyetlerde parmak oyunlarına yer vermelidir. Öğretmen çocukları hikâye dinlemeye hazırlarken “susun!”, “oturun!” gibi ikazlar yerine parmak oyunlarından faydalanabilir. “Böylece amaçlanan bazı kavramlar pekiştirilir ve çocukların ilgisi konuya çekilmiş olur.” (128).

Parmak Oyunlarının Önemi ve Uygulanışı

Okulöncesi eğitim kurumlarında çok sık yer verilen etkinliktir. Öğretmen çocukların ilgilerini toplamak için kullanır. Hikâye öncesi etkinlikler içerisinde yer verilebileceği gibi etkinlikler arası geçişlerde ve oyun saati içerisinde de kullanılabilir. Parmak oyunları çocukların göz-el koordinasyonu kurmalarına, yeni kelimeler öğrenmelerine ve dinleme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. Çocuklara sözlere uygun parmaklarını hareket ettirme becerisi kazandırır (97, 129, 130).

Yaratıcı dramatizasyona hazırlayıcı bir etkinliktir. Bazı parmak oyunları zaman, sayı, yön, renk gibi kavramlar çocuklara kazandırılmaya çalışılır. Bazı parmak oyunları da kavramları pekiştirmek amacıyla kullanılır (97).

Oğuzkan ve Oral' a göre, “parmak oyunlarını etkili bir biçimde kullanabilmek için, öğretmenin kelimeleri, buna bağlı hareketleri ezberlemesi gereklidir.” (131, 132). Öğretmenin sözleri ve hareketleri arasındaki uyumu gören çocuk da sözlerle hareketleri uyum içinde kullanacaktır (132).

Öğretmen parmak oyunlarını öğretmeden önce çocuğun gelişim seviyesini dikkate almalı, çocukların yapamayacağı oyunlara yer vermemelidir. Kendisi önceden oyunu çok iyi öğrenmeli çocuklarla gözle iletişim kurarak öğretmeye çalışmalıdır. Öğretmenin yaptığı

(52)Karacan, a.g.e.

(97)Çağdaş, Albayrak ve Çantekinler, a.g.e.

(128)Z. Sukan ve diğerleri, “Okulöncesi Eğitimi El Kitabı”, Redhausa Yayınevi, İstanbul, 1980, ss. 66.

(129)Ş. Oğuzkan, “Okulöncesi Dönemde Dramatik Etkinlikler”, Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1986.

(130)İl. Seyrek ve M. Sun, “Okulöncesi Eğitimde Oyun”, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir, 1998.

(131)Ş. Oğuzkan ve G. Oral, “Okulöncesi Eğitimi”, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.

(132)Şen, a.g.e.

süreleri göz önüne alınarak çok kısa veya uzun olmamalı, seçilen oyunların sözleri harekete dönük olmalıdır (97).

Çocuklara sunulacak parmak oyunlarının canlı, hareketli, sözleri çocukların tekrar edebileceği uzunlukta, hareketleri ise, kolayca yapabilecekleri şekilde olmalıdır. Öğretmen zaman zaman çocukların kısa bir olayı parmak oyunları ile canlandırılmalarına da fırsat vermelidir (132).

PANDOMİM: Pantomim, düşüncelerin, duyguların, nesnelere ve yaşantıların sözlere başvurmadan hareketlerle (jest ve mimiklerle) anlatılmasıdır (103, 97). Çocuklar duygu ve düşüncelerini, isteklerini beden dillerini kullanarak ifade etmede çok başarılıdır. Bunun için pantomim yapmaktan çok hoşlanırlar (97). Özellikle sevinme, korkma, açlık, susuzluk gibi bedensel ve ruhsal olgular bu tür dramatizasyona konu olabilir (60).

Dramatize edilecek konu ya da durumun öğrenciler tarafından iyice anlaşılması gerekir. Uygulanması kolaydır ve tüm sınıfı etkin kılacak bir özelliği vardır. Başlangıçta bir cümle dramatize edilirken sınıflar ilerledikçe bir konu bütünüyle ele alınabilir. Konu dramatizesinde öğretmenin uygun sorularla öğrencileri konunun içerisine getirmesi, konuyla öğrencilerin yaşamları, gözlemleri arasında bir bağlantı kurması, her tür dramatize olduğu gibi temel ilkedir. Öğrenciler kendi kişiliklerine, hayal güçlerine göre konuyu yorumlar ve eylemleştirebilirler (52).

Pantomim çalışmalarına yer verilirken bazı hususlara dikkat etmek gerekir.

- 1- Çocukların gözlemlerine, yaşantılarına dayalı olmalı ve yaşam deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Hiç deniz görmemiş bir çocuğa denizde yüzmeye, sandala binmeye pantomim yoluyla canlandırmaları istenmemelidir.
- 2- İlk uygulamalarda öğretmen yüksek sesle bir olayı bir durumu veya basit bir hikayeyi yavaş yavaş anlatır. Çocukları pantomime alıştırmak için hareketleri de yaparak onların katılmasını ister. Sonraki aşamalarda kendisi anlatır, hareketleri yapmaz, çocuklar yaparlar. Hikâye ya da canlandırılacak durum çok basit olmalıdır.
- 3- Öğretmen ilk seçtiği yaşantıların basit olmasına dikkat etmelidir. Canlandırılacak obje ya da olayları anlatmalıdır. Yönergeler vererek çocukların mimiklerini kullanmalarını sağlayabilir (üzgün bir kuş ol, ağlayan bir çocuk ol

(52)Karcan, a.g.e.

(97)Çağdaş, Albayrak ve Çantekiler, a.g.e.

(103)Aral, Yaşar ve Kandir, a.g.e.

(148)Şen, a.g.e.

gibi). Öğretmen vereceği yönergelerde basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemelidir.

- 4- Pantomim çalışmalarının başarılı olması için çocuklara bazı tecrübeler kazandırılabilir. Bahçeye çıkartılarak gözlemler yaptırılır. Ağaçların rüzgarda sallanışı, kuşların sesleri, karıncaların hareketleri vb. Bu gözlemlere dayalı, serçelerin hareketlerini, çıkardıkları sesleri canlandırabilirler. Öğretmen nasıl sıcıyorlardı, nasıl uçuyorlardı, nasıl yiyecek arıyorlardı gibi sorular sorarak çocukları yönlendirebilir.
- 5- Öğretmen pantomimi planlarken müzikten de yararlanabilir. Değişik hayvanların çıkardıkları sesler, yürüme hareketleri, müzikle verilirse kulağa daha hoş gelecek ve katılımı artırılabilecektir (97).

Oğuzkan'a göre, pantomim uygulamasında hikâye ya da canlandırılacak durumun çok basit olması, hoşlandığı hayvan, insan vb. olay kahramanlarının bulunması, çocukların günlük yaşantı ve tecrübeleriyle ilgili olması, hareketlerin büyük kas hareketleri olması dikkate alınmalıdır (132, 133). Pantomim uygulamalarında önemli olan çocukların birbirine benzer kalıplaşmış ya da öğretmenin istediği hareketleri yapmaları değildir. Çocuklar yaratıcılıklarını ortaca koyarak, istedikleri gibi hareket etmede kendilerini serbest hissetmelidirler. Pantomim önce araçsız uygulanır, çocuklar belli bir tecrübe kazandıktan sonra kuklalar, maskeler, hayvan başlıkları, hayvan ve insan figürleri gibi basit araçlardan faydalanılabilir.

Pantomim yaratıcı dramatizasyon ve drama çalışmalarının temelini teşkil eder. Rol oynama, taklit yapma, yönergelere uygun hareket edebilme becerisini pantomim yoluyla kazanmış olan çocuk drama çalışmalarında, doğaçlamada başarılı hale gelecektir. Pantomim çalışmalarında maskeler kullanarak ilginç hale getirilebilir (97).

Pantomim çocuğun bedenini tanımasına, zihinde canlandırma becerisinin gelişimine yardımcı olur. Yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunur. Sözlerle hareketler arasında bağlantı kurmayı başarırlar. Çocuklar pantomim ortamında geçmiş yaşantılarını anımsayarak dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Pantomimde çocuklar yaratıcılıklarını ortaya koyarak istedikleri gibi hareket ettikleri için kendilerini hür ve mutlu hissedeceklerdir. Bu da onlarda bir işi başarabilmenin zevkini tadararak güven duygusu geliştirmelerine neden olacaktır (97).

(97)Çağdaş, Albayrak, Çantekinler, a.g.e.

(133)Ş. Oğuzkan, "Okulöncesi Dönemde Dramatizasyonun İşlevi", Ya-Pa 2.3. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1985.

(132)Şen, a.g.e.

Aşırı yapılandırılmış bir anaokulu eğitim programının katı kurallarından sıyrılmış, çocukların yaratıcı olmalarına özen gösteren anaokulu öğretmenleri, yaratıcı dramatisasyon tekniklerini anaokulunda sık sık başvurulan, çocukların çok sevecekleri ve katkıda bulunarak yaratıcılıklarını ortaya koydukları bir faaliyet haline getirebilir. (132, 133)

(133)Oğuzkan, a.g.e.
(132)Şen, a.g.e.

Grup Sohbeti

Hedef ve kazanılması beklenen davranışları kazandırmak için araç edinilmiş o gün yer verilen konu hakkında çocuklarla karşılıklı konuşmaların yapıldığı bir grup etkinliğidir (103). Hedef davranışları kazandırmak için ele alınan konuya dayalı olarak yapılabilirdiği gibi zaman zaman da çocukların günlük yaşantılarına dayalı olarak yapılabilir.

“Gelişmiş ülkelerde çocukların yalnız bedenî ve hissî değil, zihni gelişimlerine de özen gösterilir. Zihni gelişme, “konuşma” yani dil ile başlar.” (132, 134).

Hikâyeye geçmeden önce, çocukları zihni ve psikolojik yönden dinlemeye hazırlamak, hikâyeye ilgilerini çekmek, hikâyeye içindeki bazı kelimelerin ve kavramların açıklamasını yapmak için öğretmen grup sohbetine yer vermelidir. Öğretmen hazırlamış olduğu o günkü konuyla ilgili soruları çocuklara yönelterek onların konu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymalarına fırsat vermelidir (105, 132). Her çocuğun katılması ile yeni bilgiler, yeni düşünceler ortaya çıkacak, böylece çocuklar kendi görüş ve düşüncelerini ortaya koyarken başkalarını dinlemeyi ve onlarla bilgi alışverişine girmeyi de öğreneceklerdir (132, 135).

Önemli olan sohbetin sınav havası yaratacak tarzda soru cevap şeklinde olmayıp tüm grup üyelerinin katılımının sağlandığı ortamın oluşturulabilmesidir. Soru-cevap şeklinde yapılan grup sohbetleri çocukların duygularını rahatlıkla ortaya koymasını engellemektedir. Bilgi aktarımının yapıldığı bir derse dönüştürülmemelidir. Çocukların aktif katılımları sağlanmalıdır (97).

Çocuklar sohbet ederken kendilerinin rahat ve özgür hissetmelidirler. Böylelikle kendilerini daha kolay ifade edebilirler. Grup sohbeti çocuklar üzerinde baskı oluşturmamalıdır (97).

Grup Sohbetinde Öğretmenin Rolü

Öğretmen çocukların yaş, olgunluk, hazırlık düzeylerine bağlı olarak sohbet ortamını oluşturmalıdır. Ele aldığı temel kavramları, konuları basitten karmaşığa, bilinenenden bilinmeyene ilkelerine bağlı olarak vermelidir. Rahat bir oturma düzeni sağlamalı her bir çocukla gözle iletişim kurabilmelidir (97).

Öğretmen çocuklarla birlikte grup sohbetine başladığı zaman onların dikkatini çekebilmeyi bilmelidir. Bunun için dikkat çeken yöntemlerden her hangi birini kullanabilir

(97)Çağdaş, Albayrak ve Çantekinler, a.g.e.

(103)Aral, Yaşar ve Kandir, a.g.e.

(105)Tür, a.g.e.

(132)Şen, a.g.e.

(134)M. Alpay, “Çocuk ve Kütüphanesi”, Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Semineri 1984-1, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1990.

(135)G. Günce, “Çocukta Zihni Gelişimi, Piaget Kuramına Toplu Bir Bakış”, Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1973, s. 78.

(Resimler, slayt, tepe göz, film vb.) Öğretmenin çocuğun dikkatini sohbe çekebilmesi, çocukların duygusal durumlarını gereğince değerlendirebilmesine, bu değerlendirmenin sonuçlarına bağlı olarak, somut çözümler getirebilmesine bağlıdır. Çocuk kaygılı ve kuşku mu? İlgili, ilgisiz, mutlu, heyecanlı coşku mu? Bunları öğretmenin bilmesi gerekir. Bu konuda öğretmen ne kadar duyarlı olursa, çocukları doğru yönde yöneltme olasılığı o denli artar. Öğretmen, tüm çocukların dikkatini çektiğine emin olmadan sohbe başlamamalı, dikkatlerini toplar toplamaz hiç beklemeden ilginç bir yaklaşımla konuyu tartışmaya başlamalıdır. Çocuklara konu ile ilgili ilginç bir soru sormak ya da dikkatlerini çekecek resimler göstermek iyi bir başlangıç olabilir. Sürekli öğretmenin anlatımda bulunması yerine çocukların konuşturulması, fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri ortamın yaratılması gerekir. Söz alan çocukların dinlenmesi sağlanmalı, mutlaka geri dönüt verilerek onaylanmalıdır. Çocuk doğru açıklamalar yapmazsa, doğrusu beraber bulunmaya çalışılmalı, bulunamazsa öğretmen gerekli açıklamaları yapmalıdır (97).

Sohbet sırasında öğretmen çocukların anlayabileceği şekilde basit ve açık anlatımlarda bulunmalı, çocukların deneyim ve yaşantılarından yararlanmalıdır. Çocukları dinlerken onlara dinlendiklerini hissettirmeli, takıldıkları yerlerde yardım etmeli, konuşacaklarını bitirmeden başkalarına söz hakkı tanınamalıdır. Aksi takdirde çocuk daha sonra söz istemeye çekinecektir. Çocukları düşündürmeye, yorum yapmaya yönlendirmelidir (136). Sohbet sırasında, mümkün olduğunca çok çocuğun konuşmalara katılımı, sağlanmalı, böylece çocuklar pasif dinleyici ya da öğretmenin söylediğini onaylayıcı konumdan çıkarılarak aktif hale getirilmelidir (97).

Grup Sohbetinde Kullanılan Yöntemler

Okulöncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri düşünüldüğünde dikkat sürelerinin çok kısa olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu yaş çocuklarına ders anlatır gibi uzun uzun açıklamalarda bulunmak dikkatin kısa sürede kaybolmasına ilginin dağılmasına neden olmaktadır. Katılımı arttırmak, ilginin dağılmasını önlemek için grup sohbetinde değişik yöntemler kullanılırken çeşitli araç gereçlerden de yararlanılabilir (97). Öğretmen konuyla ilgili açıklamalarını desteklemek için resimlerden, kartlardan v.b. faydalanabilir. Çünkü resimlerle yapılan açıklamalar çocuğa inceleme, gözleme, “ayrıntılı analiz ve somut. gerçekçi bir deney yapma imkânını” verir. Resimler izlenimleri kuvvetlendirir,

(97) Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, a.g.e. (136) S. Ulcay, “Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program”. Millî Eğitim Yayınları, İstanbul, 1983, s. 9.

canlı fikirler ortaya atar, zamandan ve emekten ekonomi sağlar.” (132, 137).

Bu materyallerin dışında öğretmen konuyla ilgili uzman kişilerden de yararlanabilir. Kuruma davet edilen kişi çocukların ilgisini çekecek değişik bir ortam oluşturabilir. Uzman kişinin ortamı oluştururken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak ilgi sürelerini dikkate alması gerekir (97).

Çocukların grup sohbetine katılımları sohbetin canlı ve ilgi çekici geçmesini sağlayacaktır. Öğretmen karşılıklı soru-cevap şeklinde sohbeti sürdürüyorsa sadece hatırlamalarını değil düşüncelerini de sağlamalıdır. Sorular öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân hazırlamalıdır. İyi bir soru sorma tekniği, öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkân sağlar (97).

İyi planlanmış sorular; öğrencilerin öğrenme etkinliğine katılmalarına, dikkatlerinin yoğunlaşmasına, sosyalleşmelerine doğru bilgilerin sınıfça öğrenilmesine yardımcı olur (97).

Grup sohbeti çocukların;

1. Dil gelişimine katkıda bulunur.
2. Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar.
3. Çevresi ile iletişim kurmayı başarabilir.
4. Dinleme alışkanlığını geliştirir.
5. Yeni kelimeler öğrenir, öğrendiklerini cümle içerisinde kullanır.
6. Kendini tanımasına yardımcı olur.
7. Grup içinde birlikte davranmayı, kuralları uymayı öğrenir.
8. Güven duygusu gelişir, karar verme becerisi artar.
9. Tanımlama, tartışma, başkalarının fikirlerine saygı duyma davranışı gelişir.
10. Hayal gücü gelişerek yaratıcılığı artar.

Bu doğrultuda öğretmen günlük eğitim programında, sohbet etkinliğini hangi yöntemle, hangi araç-gereçlerle nasıl kullanacağını ana hatlarıyla belirtmelidir. Her seferinde değişik yöntem ve materyallerle ilgi çekici hale getirmelidir (97, 104, 105).

(97) Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, a.g.e.

(104) Z. Sukan, “Okulöncesi Etkinlikleri”, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.

(105) Tür, a.g.e.

(132) Şen, a.g.e.

(137) O. Kenan, “Eğitim Teknolojisi Yöntemler-Teknikler ve Uygulamalar”, Ankara, Okan Yayınları, 1983, s.82.

Konu İle İlgili Araştırmalar

Snov ve meslektaşları (1986), çocukların dramatik oyunlarına etki eden gerçek hayattaki rollerini tecrübe etmelerinin ne kadar önemli olduğunu keşfetmişlerdir. Hiç şüphesiz, bu araştırmacıların keşfettiği başka bir şey de çocukların, ne hakkında konuştuklarını bildikleri zaman daha iyi konuştukları gerçeğidir (138).

Beck ve Mc Keown kelime anlamının hikâye anlama ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (1983), (139).

Boyd' in dinleme ve dikkat zayıflığı olan, birinci sınıfa giden 54 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada; çocukların dinlenen hikâyeleri tartışma yeteneklerini uyararak için "dinleme kitapları" kullanılmış ve sonuçta çocukların dil gelişmelerinde ilerleme görülmüştür (1980) (27, 140).

Pellegrini ve Galda yaptıkları çalışmada, anaokulu ve birinci sınıfa giden 108 çocuğa ayrı zamanlarda üç kitap okuyarak, hikâyeyi yeniden kurmalarında dramatisasyon, tartışma ve çizimin etkisini incelemişlerdir. Sonuçta; dramatisasyon tekniğinin hikâyeleri yeniden anlatmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Elley (1989), hikâyeleri çocuklara yüksek sesle okumanın kelime dağarcığı kazanmanın önemli bir yolu olduğunu bulmuştur. Eğer öğretmenler yeni işitilen kelimeyi tartışarlarsa, kelimenin küçük çocuklar tarafından kalıcı olarak öğrenilmesi şansını artıracığını savunur (139).

Cazden (1985), eğitimde doğal çocuk merkezli, paylaşımcı, işbirliğine teşvik eden, katılımı dengeleyebilen, çocuklar ile yapmaya değer veren öğretmenlerin, daha fazla tepki veren ve etkileşimi gelişmiş çocuklar yetiştirdiğini ve böylece çocuğa kendi tecrübesine sahip olmayı sağladığını belirtmiştir.

Çalışmalar, yaratıcı oyunun telaffuz konusunda öğretimin diğer metodlarına göre daha büyük ilerleme sağladığını göstermiştir (Johnson, Christie ve Yarikey) (141).

Connolly ve Doyle (1984), yaşları 35-69 ay arasında değişen 91 okulöncesi çocuğunda sosyal hayali oyunla, sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çocuklar, kırk kez günde kırkar dakika gözlemlenmişlerdir. Bu gözlemden, önce oyunun nasıl oluştuğu, sonra oyunun içeriği ve daha sonra da oyunun karışıklığı üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada sosyal yeterlilik bir kaç değişik yolla ölçülmüştür.

(127) Kline, a.g.e.

(138) C. Aukelich, "Where's The Paper? Literacy During Dramatic Play", Childhood Education, 1990.

(139) K.E. Danielson, "Creating Interest In Words With Literature", Childhood Education: 1990.

(140) M. Gönen ve N. V. Dalkılıç, "Çocuk Eğitiminde Drama", Epsilon Yayınları, İstanbul, 1998.

(141) A.J. Connolly, A.B. Doyle, "Relation Of Social Fantasy Play To Social Competence In Preschoolers", Development Psychology, S:20, 5, 1984, s. 797-806.

1. Kohn Sosyal Yeterlilik Ölçeği, bütün çocuklara uygulanmıştır.
2. Çocukların sınıfta birbirleriyle ilişkisi öğretmenlerinden öğrenilmiştir.
3. Sosyal yeterlilikteki bilişsel boyut rol oynama etkinliği ile ölçülmüştür.
4. Sosyal davranışlar, serbest oyun saatinde gözlenmiştir.

Sonuçta sosyal hayali oyunu organize edebilen çocukların sosyal yönden yeterli olduğu görülmüştür. Bu çocukların diğer arkadaşlarıyla daha kolay iletişime girebildikleri, rol alabildikleri belirlenmiştir (141).

Mead'e göre oyun, çocuğun kendisinin ne olduğunu anlama yoludur. Bunu dramatik oyun devresinde etrafındakilerin rolünü oynamak yoluyla öğrenebilir (142).

Batı Almanya'da 1 Temmuz 1977 ile 31 Aralık 1979 tarihleri arasında "Sanatçılar ve Öğrenciler" adını taşıyan Eğitimde Drama Deneme Modeli oluşturdular. Deneme modelinin amacı; çocukların kendi duygu, düşünce ve yaratıcılıklarını özgürce geliştirebilecekleri eğitim ortamları sunmaktır. Eğitim modeli 5 yıl devam etti. Yapılan anketlerde, öğrencilerin boş zamanlarında da dramatisasyon çalışmaları yapmak istedikleri belirlenmiştir.

Gold (1983)&Cooper (1985), öğretmenlerin öykü okuma ve anlatma tarzlarının, çocukların öyküyü anlama ve öğretilen kavramların kalıcılığı açısından oldukça büyük öneme sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir (143).

Hickman (1981), bazı anaokulları ve ilk sınıflarda yaptığı hikâye okuma çalışmalarında; deney grubunda okuduğu öykünün metinlerini yarım bırakarak çocuklara tamamlama, öyküdeki ayrıntılara dikkat çekme, tartışma ve değerlendirme egzersizlerine yer verdi. Kontrol grubunda ise sadece öyküyü yüksek sesle okudu ve tamamladı. Her iki grupta da yaptığı öyküyü, hatırlama çalışmasında deney grubundaki çocukların öyküyü daha detaylı hatırladıklarını, kontrol grubundaki çocukların ise daha çok ses ve kelime tekrarı olan bölümlerinde dikkatlerin yoğunlaştığını belirlemiştir (139).

Doris, Day, Young ve Mc Carthy, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, dil gelişimlerinin her alanında, daha fazla ilerlediklerini ifade etmişlerdir (27).

Erturan ve Zembat, Marmara Üniversitesi Okulöncesi Eğitimi Merkezi'nde çalışan

(27)Gönen, a.g.e.

(139)Danielson, a.g.e.

(141)Connoly, a.g.e.

(142)N. Erturan, R. Zembat, "Öykü Anlatmada Dilin Kullanımı Konusunda Bir Hizmet İçi Eğitim Örneği", Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir, 1991.

(143)M.G. Martinez, W.H. Teale, "Classroom Storybook Reading: The Creation Of Texts And Learning Opportunities", Theory Into Practice, Volume XXVIII, Number 2. P:126- 134.

altı öğretmenin öykü anlatma tekniğini video ve teyp kayıtlarından analiz etmişlerdir. Evimiz, Ailemiz, Sağlığımız, Taşıtlar konularında her öğretmen üç ayrı öyküyü üç değişik gruba anlatmıştır. Amaç yalnızca öyküyü anlatmak değil, öyküyü kullanarak iletişimi artırmaktır. Çekimler kağıda aktarıldıktan sonra şu davranışlar üzerinde durulmuştur:

1. Etkinlikte öğretmenin ve çocukların konuşma oranı.
2. Öğretmenin çocukların kendilerini ifade etmelerine ne ölçüde ve nasıl olanak yarattığı.

Bu çalışma sonunda davranışlar için soru sorma en etkili tekniklerden biri olarak kabul edilmiş ve sorular; adlandırma, olayların sözel ifadesi, karşılaştırma yapma, ilişkileri fark etme, olayların önemli ayrıntılarını fark etme, olaylara göre karar verme, duruma göre sonucu tahmin etme, durumdan sonra olayları tahmin etme, çocuğun daha önceki bilgileri ile ilişki kurması, çocuğun daha önceki deneyimleri ile bağlantı kurması, başkalarının düşüncesi ve duygularını fark etme, durumla ilgili seçeneklerin farkına varma, çocuğun yaratıcı hayal gücünü kullanması, problemi görebilme, geri bildirim, ödül verme, dramatizasyon, ipucu verme, çocuğun kendiliğinden yaptığı davranışları ve söylediklerini değerlendirme, dikkatin odaklaştırılması, amaçları doğrultusunda yöneltmiştir. Miriam Wilt, hedeflenen davranışların çoğunluğunda olumlu yönde değişimine gözlenirken dramatizasyon, ödül verme gibi bazı davranışlarda artışın olmaması, öğretmenlerin ilk adımda dikkatlerini daha çok alıştıkları davranışları geliştirmeye odaklandıklarını düşündürmektedir. Aynı durum yaratıcı düşünce içinde söz konusudur. Bulgulara göre eğitimci yetiştiren kurumlarda etkin eğitim modeline ve drama derslerine yer verilmesi gerekmektedir (144).

Miriam Wilt, anaokulu kökenli öğrencilerin dramaya dayalı verilen deneyimleri daha çabuk kavradıklarını ve onların hikâyelerden sanat değeri olan oyunlar yarattığını ileri sürmüştür. Miriam Wilt, dinlemenin öğrettiği deneysel etkinliklerin tartışılmasında da, “gözlerimiz kapalı iken sıralarda otururuz, bu arada kaç tane tanıyabildiğimiz ses olduğunu keşfetmeye çalışırız; var olduğunu asla bilmediğimiz gürtlütleri keşfetmek bizim için bir oyun olur.” ifadesini kullanmıştır (145).

Washington Eyaleti'nde orta sosyo-ekonomik düzey öğrencilerle yapılan bir çalışmada; öğrencilerin çevrelerine olan ilgilerini artırmak üzere sınıf öğretmenleri çocuklar öğleden sonra eve dönmeden hemen önce, o gün işledikleri konuya paralel bir soru sorar. Ertesi gün “Hyacinth-time” denilen saatte (haftada bir ya da daha sık yer verilir

(144)N. Darıca, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi Bölümü Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi Yüksek Lisans Ders Notları, 1993.

(145)P.N. Gould, “Work Commitment And Job Satisfaction For Program Staff: How to Build it”, Day Care And Early Education, P: 4- 7, 1990.

bu saate) bir kaç dakikalarını paylaşırlar. Her çocuk kendi düşüncesini yazılı olarak ya da resimleyerek paylaşır. Çocuklar bu yöntemle diyalog konusundaki yeterliliklerini sunarlar. Orijinal diyaloglar grupça dramatize edilir. Öğretmen bir kaç hafta sonra sınıfta derslere aktif katılımı kıstas alarak çocukların yaratıcı düşünce yanında gözlemlene ve detayları fark etme konusunda da ilerleme kaydettiklerini gözlemlemiştir (146).

Çok çeşitli dramatik oyun ortamlarında çocukların konuşmalarını dinleyen araştırmacılar çok küçük çocukların bile oyunları sırasında rollerine uygun bir dil ve davranış tekniği geliştirdiklerini gözlemlemiştir.

Jacob, Neuman ve Roskoy oyun ortamlarında eğitsel materyal bulunmayan çocukları gözlemlemiştir. Küçük çocuklar oyunlarında sadece değişik toplumsal rollerin dil ve davranışlarını kullanmakla kalmayıp aynı zamanda da yazı yazmak ve yazının kullanım alanları hakkında gelişen kavrama yeteneklerini de kullanma şansı elde etmişlerdir. Daha büyük çocuklar ise kağıt konulu dramatik oyunda Collin ve Patrik anaokullarındaki sınıflarında bulunan drama-tiyatro köşelerinde evcilik oynuyorlar. Collin buzdolabını açıyor ve; "Patrik, bu buzdolabında yiyecek hiçbir şey kalmamış; aslında bu evde yiyecek hiçbir şey kalmamış!" diyor. Patrik ise "Bugün manava gidecek hiç vaktim olmadı. İstedğin şeylerin listesini yapmak için bir parça kağıdı nereden bulabilirim?" günlük yaşantılarında çevrelerinde gözlemledikleri diğer davranış şekillerini de oyunlarına uyarladıklarını belirlemiştir (138).

N.B.Dönmez-M. Arı (1992) 12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil edinimlerini çeşitli testler kullanılarak incelemiştir. Çalışmada tek ögeli sözcüklerin, ad, durum eklerinin çoğul ekinin, tümcelerın anlamsal özelliklerinin, soru-yer-yön belirteçlerinin, bağlaçların ve ünlemlerin kazanmalarının hangi aşamalarda gerçekleştiği betimlenmiştir (6).

Dil yapılarının edinimiyle ilgili bir diğer çalışma da Dönmez-F. Acarlar' ın 33-47 aylar arasındaki Türk çocukları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmadır. İncelemede bu çocukların sözcük türlerini ad, durum eklerini, bileşik zamanları, ortaç, ulaç ve eylemleri tümce türlerini ve soru biçimlerini kullanma sıklıkları üzerinde durulmaktadır (6).

Ekmekçi (1990), "Türkçe'nin Edinimde Soru Tümcelerinin Algılanımı" başlıklı

(6)Özdemir, a.g.e.

(138)Vukelich, a.g.e.

(146) L. Sandel, "What Can A Poem Do", Childhood Education, P; 210-213, 1990.

araştırmasında; 3-6 yaş arası Türk çocukların soru tümcelerini yanıtlayma yeteneklerinin nasıl bir gelişme gösterdiğine yer vermiştir. Çalışmanın bulguları ise, altı ve beş yaş grupları ile üç ve dört yaş grupları arasında büyük farklılıklar olduğu yolundadır (6).

Bayrak (1989)' in araştırmasında çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyler ile zekâ ve dil kullanım düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur (6).

Koç (1984) çalışmasında dil ediniminde geçişliliğin rolünü incelemiştir. Türk çocuklarının dil gelişimlerinde ulaçların kullanımının ele alındığı bir diğer çalışma ise Slobin (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir (6).

Yenisor (1989), yuvanın dil gelişimi üzerine etkisini incelediği araştırmasında ev ve yuva grubundan çocuklarla çalışmıştır. Araştırma sonucunda, yuvaya (Okulöncesi eğitimi kurumları) devam eden çocukların dil gelişimlerinin, anlamlı olarak kuruma devam etmeyenlerden yüksek olduğunu bulmuştur. Zekâ bölümü ve sosyoekonomik düzeyi düşük çocuklar arasında gecikmiş dil, okulöncesi eğitimi kurumuna gitmeyenlerde daha fazla görülmüştür. Öğrenim düzeyi düşük (ilk, orta) olan anne çocuklarında gecikmiş dil, kuruma gitmeyen grupta anlamlı olarak fazla bulunmuştur. İki grupta da tek çocuklarda fark bulunamazken, kardeşi olan kuruma devam etmeyen çocuklarda dil gecikmesi anlamlı olarak fazla bulunmuştur (22).

Baykoç-Dönmez (1986)'in araştırmasında ilk sözcük; ilk iki sözcük bileşimi, ilk üç sözcük bileşimi üretiminin kız çocuklarda erkek çocuklardan önce yapıldığı bulunmuştur. İlk sözcüklerin üretimi kızlarda 7-8 ay, erkeklerde 11-12 ay; iki sözckl bileşimler kızlarda 14-16 ay, erkeklerde 17-22 ayda %50 arasında; üç sözckl bileşimler kızlarda 16-19 ay, erkeklerde 20 ay ve sonrasında görüldüğü ortaya çıkmıştır (22).

Özellikle 3-8 yaşları arasında konuşmalarının %20-25 kadarını soruların oluşturduğu görülmektedir. Sebep-sonuç bağıntısı konusunda erkeklerin kızlardan daha çok soru sordukları, kızların ise toplumsal ilişkilerle ilgili soruları erkeklerden çok sordukları görülmüştür (22, 147).

Şahin (1993)' in 3-6 yaş çocuklarının anne-babaları üzerinde yaptığı araştırmada, anne-babaların çocuklarının yaşlarına ve cinsiyetlerine göre ayırım yapmadan çocuklarıyla oynamaya zaman ayırdıkları, fakat birinci çocuklarıyla daha fazla oyun oynayıp, birlikte

(6)Özdemir, a.g.e.

(22)Öztürk, a.g.e.

(147) A. T. Jersild, "Çocuk Psikolojisi", Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası, Ankara, 1983.

zaman geçirdikleri bulunmuştur. Çocuklar, oyunları ve oyunda ürettikleriyle ilgili konuşmak istediklerinde, annelerin % 86.8' i ilgilenmekte, % 11.6' sı bazen ilgilenmekte; babaların % 80.8' i ilgilenmekte, % 18.8' i bazen ilgilenmektedir. Fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$) (22).

Çocuk kitapları, televizyon, radyo, çocuk tiyatrosu gibi çocuklarla ilgili yayınların çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Çocuklar dili, çevredeki insanlarla etkileşim içindeyken, karşılıklı konuşup tartışırken, oyun oynarken ve kitap okurken öğrenmektedirler. Gönen (1988)' in anaokuluna devam eden çocukların dil gelişimine resimli kitaplarla yapılan eğitimin etkisini incelediği araştırmasında, kitaplarla destek eğitim alan çocukların dil düzeylerindeki gelişmenin, destek eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır (22).

Vandell ve Ramanan (1992)' in araştırmasında anne çalışması ile zihinsel yetenek derecesi arasında pozitif korelasyon olduğu, anne çalışmasının çocukların dil, okuma ve matematik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Anne çocuk iletişimi ve çocuğa yeterli cevap verme, çocuğun yeterli bir dil düzeyine sahip olmasını, pozitif benlik, daha az problemlili olmayı beraberinde getirmektedir (22). Kozcu (1987)' nün bir çalışmasında daha az saldırgan davranış gösteren çocukların sorunlarını daha çok sözel tepkilerle çözmeye yöneldikleri, anne davranışları ile çocukları arasında paralellik olduğu bulunmuştur. Çocuklar dili çevrelerindeki dili model alarak öğrenirler. Dil gelişimi normal olan öğrencilerin çevrelerinde uygun modeller buldukları söylenebilir. Olcay (1990)' ın bir araştırmasında ailenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların okuma sıklığının arttığı bulunmuştur (22).

Tural (1977), tarafından yapılan bir çalışmada Ankara' da anaokuluna giden dört-altı yaş çocukların bildikleri kelime sayısına, yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve anaokulun etkisi incelenmiştir. Genel olarak çocukların sözcük bilgilerinde yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi etkili, çocuğun okula devam süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ailenin eğitim düzeyi ile ilgili fark lise ve lise üstü eğitim düzeyindeki ailelerin çocuklarının aldıkları puanlarla, lise ve lise altı eğitim düzeyindeki ailenin çocuklarının aldıkları puanlarda ortaya çıkmıştır (6, 3).

Ertuğ (1981), ailesi yanında kalan ve okulöncesi eğitimden faydalanan beş-altı yaş çocukları ile çocuk bakım yuvalarında bulunan ve okulöncesi eğitiminden faydalanan aynı

(3)Temiz, a.g.e.

(6)Özdemir, a.g.e.

(22)Öztürk, a.g.e.

yaş gurubundan toplam 80 çocuğu dil gelişimi yönünden karşılaştırmıştır. Araştırmada Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailesi yanında bulunan ve okulöncesi eğitiminden faydalanan çocukların dil gelişimlerinin, bakım yuvalarında kalan ve okulöncesi eğitimden faydalanan çocukların dil gelişimlerinden daha ileri olduğu saptanmıştır (3).

Anlar (1983) tarafından yapılan araştırmada ilk altı yaştaki dil gelişiminde, anne-baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin, normal çocukların dil gelişimine etkileri incelemek amacı ile 6 ay-6 yaş arasındaki 203 kız, 185 erkek olmak üzere 388 çocuğa Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin dil bölümü uygulanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması ile çocukların dil düzeyinin yükselmesini annelerin çocuk eğitimi konusunda bilgi sahibi olmalarına ve dili kullanmada çocuklarına iyi model olduklarına bağlamıştır (3).

Dönmez Baykoç (1986) tarafından yapılan diğer bir araştırmada 12-30 aylık Türk çocukların Türkçe'yi kazanırken geçirdikleri aşamalar incelenmiştir. Araştırmaya orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 12, 8 ve 24 aylık çocukları alınmıştır. Örneklem grubunda her yaş grubu için 5 kız ve 5 erkek olmak üzere 10 çocuk alınmış, altı ay boyunca her 15 günde bir saat düzenli olarak izlenmiştir. Bu süre içinde 15 dakika boyunca çocuk ve annenin sözel ifadeleri teybe alınmıştır. İlk sözcüğün ortaya çıkış zamanının kız çocuklarında genellikle 7-8, erkek çocuklarında ise 11-12 aylarda olduğu bulunmuştur. Çocukların ilk ürettiği, ilk sözcüğün aile bireyi, nesne, hayvan, yiyecek, hareket belirten sosyal nitelikli sözcükler olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ilk çocuğun yakın çevresi genellikle bir veya iki hecelidir. Fiiller, emir, di' li geçmiş zaman, gelecek zaman kipleri şeklindedir. İşaret zamirleri sırasıyla yalın hali, -i, -e, -de ve -den halidir. Çoğul takısının üretiminin ise 20-24 aylar arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca cümlelerin çoğunun olumlu yapıda olduğu belirlenmiştir (3).

Bal (1988), anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasında çocukların kullandıkları ifadeleri sözdizimi yönünden incelemek amacı ile yaptığı araştırmanın örnekleme, Kütahya Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu'na giden 4-6 yaşlar arasındaki 24 çocuk ve anaokuluna gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki 24 çocuk olmak üzere toplam 48 çocuk alınmıştır. Veriler doğal ortamda teybe kayıt tekniği ile toplanmıştır. İncelenmek üzere her çocuğun birinci ifadesinden itibaren kullandığı 50 sözel ifade belirlenmiştir. Bu ifadeler sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, sözcük düzeni, ekler, sözcük

(3)Temiz, a.g.e.

grupları, dil öğelerinin sıralanış düzeni ve cümle çeşitleri yönünden analiz edilmiştir (3, 6, 22).

Tek, iki, üç, dört, beş ve altı sözcüklü ifadelerin kullanım sıklığı yönünden anaokuluna giden ve gitmeyen 50-59 ay erkek grupları arasında, ayrıca anaokuluna giden ve gitmeyen 60-71 ay erkek grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (3, 6, 22).

Anaokuluna giden ve gitmeyen tüm gruplar, kullanım yüzdesi yönünden iki, üç, dört sözcüklü ifadeleri yüksek oranda, tek sözcük ifadeler ile altı ve daha fazla sözcüklü ifadeleri ise daha düşük oranda kullanmışlardır. Anaokuluna giden 60-71 ay grubundaki kız çocukları, anaokuluna gitmeyen 60-71 aylık kız çocuklarına göre dört, beş, altı ve daha fazla sözcüklü ifadeleri daha sık kullanmışlardır. Anaokuluna giden 60-71 ay grubundaki erkek çocuklar, gitmeyenlere göre üç, dört, beş ve altı sözcüklü ifadeleri daha sık kullanmışlardır. Anaokuluna giden 50-59 aylık erkek çocuklar ise gitmeyenlere göre üç, dört, beş ve altı sözcüklü ifadeleri daha seyrek kullanmışlardır (3, 6, 22).

Sözcük çeşitlerinin kullanım sıklığına bakıldığında, tüm gruplar tarafından en yüksek oranda “isim”, “fiil” ve “zamir” çeşitlerinin, en düşük oranda ise “edat” ve “ünlem” çeşitlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Çocukların kullandıkları iki sözcüklü ifadelerdeki sözcük düzeni ve bu dizimlerin kullanım yüzdelerine bakıldığında, bütün grupların “isim-fiil” düzenindeki yapıyı diğer yapılara göre en yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. İsim çekim eklerinden çoğul ekinin kullanım yüzdelerine bakıldığında anaokuluna giden ve gitmeyen 50-59 ay grubundaki kız çocuklarının isim çekim eklerinden “çoğul” ekini eşit oranda kullandıkları, 50-59 ay kız grubunun dışında, anaokuluna giden bütün grupların, anaokuluna gitmeyen gruplara göre “çoğul” ekini daha yüksek oranda kullandıklarını belirtmiştir. Fiil kiplerinin kullanım sıklığına bakıldığında, tüm gruplar tarafından en yüksek oranda “şimdiki zaman” kipi en düşük oranda ise “şart” kipi kullanılmıştır (3, 6, 22).

Anaokuluna giden ve gitmeyen tüm gruplar en yüksek oranda “sıfat” ve “isim” tamlamalarını, anaokuluna giden tüm gruplar, gitmeyenlere göre sıfat tamlamasını daha yüksek oranda kullanmışlardır (6, 22, 3).

Cümle çeşitlerinin kullanım sıklığı tüm grupların “yalın”, “olumlu” ve “kurallı” cümleleri en yüksek oranda kullandıkları dikkati çekmektedir. Soru şekillerinin kullanım

(3)Temiz, a.g.e.
(6)Özdemir, a.g.e.
(22)Öztürk, a.g.e.

sıklığında bakıldığında ise tüm gruplardaki çocukların en yüksek oranda “soru eklerini” ve “ne?” soru şeklini kullandıkları gözlenmiştir (3, 6, 22).

Gönen (1988), günlük eğitim programına ek olarak resimli kitaplar ile yapılan destekleyici eğitimin, anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarının dil gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çocukların normal gelişim gösterip gösteremediklerini belirlemek için, örnekleme alınan çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Araştırmaya alınan tüm çocuklara Peabody Resim Kelime Testi, Stanford Binet Zek Testi” nin dil gelişim basamakları, “Top”, “Tavşan ve Karlı Bir Gün” adlı iki resimli kitaptan dil kullanım stratejilerine göre hazırlanan sorular, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Dört ay süresince deney grubundaki çocuklara günlük eğitim programlarına ek olarak bir öykü kitabı okunmuştur. Kitap okunduktan sonra, çocukların bilmedikleri kelimeler açıklanmış, dil kullanım stratejilerine göre kitaptan hazırlanmış sorular çocuklara sorulmuş, cevapları araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiş ve kitap hakkında konuşma yapılmıştır. Dört ay sonunda, uygulama bitince hem deney hem de kontrol gruplarına öntest olarak verilen testler, sontest olarak tekrar verilmiştir. Sonuçta dört-beş yaş anaokulu çocuğuna resimli kitap okuyup hakkında dil kullanım stratejilerine göre sorular sormanın bilmedikleri kelimeleri açıklamanın, kitabın resimlerini anlatmanın, kitabı özetlemek ve diğer tekniklerle dil eğitimi vermenin, çocuğa alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığında ve bunların sonucunda da dilin kullanılmasında önemli bir ilerlemeye neden olduğu bulunmuştur (3, 6).

Erkan (1990) tarafından yapılan araştırma, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukları ile sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları dil yapısı yönünden incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ve yüksek olan ailelerden 24 çocuk olmak üzere toplam 48 çocuk alınmıştır. Örnekleme, okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen ve kardeşi olan 4-5 yaşlarındaki çocuklardan seçilmiştir. Verilerin bir bölümü araştırmacının etkin olmadan bulunduğu ortamda aynı cinsiyetteki iki çocuğun oyun materyalleriyle karşılıklı oynaması, diğer bir bölümü ise çocuğun araştırmacıya öykü kitaplarını anlatması yoluyla elde edilmiştir. Uygulama süreci boyunca çocukların kullandıkları sözlü ifadeler teybe alınmıştır. Her çocuktan 50 cümle inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki sözcük

(3) Temiz, a.g.e.
(6) Özdemir, a.g.e.
(22) Öztürk, a.g.e.

sayısı. sözcük çeşitleri incelenmiştir. Alt ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların incelenen özellikleri kullanım sıklığı yönünden farklılık, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (3, 6).

Gülyüz (1990) tarafından yapılan araştırmada, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 48-60 aylar arasındaki anaokuluna devam eden çocukların kullandıkları cümleleri dil yapısı yönünden incelenmek amacıyla yapılmıştır (3, 6).

Araştırmanın örnekleme orta sosyo-ekonomik düzeyde çalışan anne ve babaların anaokuluna devam eden 48-54 aylık çocukları alınmıştır. Örneklem grubuna her yaş için 9 kız ve 9 erkekten oluşan 18 çocuk olmak üzere toplam 36 çocuk alınmıştır. Örneklem alınan tüm çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış ve normal gelişim gösteren çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca Peabody Dil Gelişim Testi uygulanarak uygun dil gelişim özellikleri olup olmadığı belirlenmiştir (3, 6).

Bütün çocuklar 6 ay boyunca ayda bir saat olarak anaokulunda izlenmiştir. Bu gözlem süresince 6 standart etkinlik programı hazırlanarak (öykü, kavram, drama) çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek oranda nitelendirme sıfatının, en düşük oranda ise soru sıfatının kullanıldığı bulunmuştur. Her iki grupta da ismin yalın durumunun daha fazla oranda kullanıldığı saptanmıştır (3, 6).

Ömeroğlu (1990), araştırmasında anaokullarına giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine, yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. 80 çocukla yaptığı çalışmada öntest olarak Torrence Yaratıcı Düşünce Testi 'nin sözel A formunu uygulamış daha sonra deney grubundaki çocuklara yaratıcı drama ile ilgili eğitim verilmiştir. Sontest olarak deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrence Yaratıcı Düşünce Testi'nin sözel B formu uygulanmıştır (3).

Sonuçta yaratıcı drama eğitimine katılan çocukların, kontrol grubundakilere oranla son testte daha başarılı oldukları bulunmuştur. Gruplar arasındaki fark önemli görülmüştür. Bu duruma yaratıcı drama eğitiminin sebep olduğu sonucuna varılmıştır (3).

Acarlar (1991) tarafından yapılan araştırma, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin 30-47 aylar arasındaki anaokuluna devam eden çocukların kullandıkları cümlelerdeki dil yapısını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 30, 36 ve 42 aylık çocukları alınmıştır. Örneklem grubuna her yaş grubu için 5 kız ve 5 erkekten oluşan 10 çocuk

(3)Temiz, a.g.e.

(6)Özdemir, a.g.e.

olmak üzere toplam 30 çocuk alınmıştır. Örnekleme alınan tüm çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış ve normal gelişim gösteren çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Bütün çocuklar 6 ay boyunca her ay bir saat evde izlenmiştir. Çocuklara bu gözlem 6 standart etkinlik programı uygulanmıştır. Bu süre içinde çocuğun sözel ifadeleri teyp-kasete kaydedilmiştir. Araştırmada sözcük sayısı, sözcük çeşitlen, isim durumları, isimlerin iyelik ve çoğul ekleri, fiil kipleri, sözcük grupları, eylemsiler, özne, gizli özne çeşitleri ve cümle çeşitleri yönünden analizler yapılmıştır (3).

Çubukçu (1991), okulöncesi eğitimde öğretmenlerin gözlenebilen davranışların çocukların zihinsel ve dil gelişimi özelliklerini göstermelerinde ne derece etkili olduklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada 3-4-5 yaş çocuklarının zihinsel ve dil gelişim özellikleri ve gereksinmelerine uygun öğretmen davranışlarını, öğretmenlerin gösterme durumları ile çocukların bu gelişim özelliklerini gösterme durumlarının analizi sonucunda, çocukların zihin ve dil gelişimine uygun olarak belirlenen öğretmen davranışlarını gösteren öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların zihinsel ve dil gelişim düzeylerinin, bu özellikleri göstermeyen öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır (3).

Dereobalı (1994) tarafında yapılan araştırmada, anaokuluna devam eden 48 aylık çocukların algısal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48 aylık 62 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma deneysel olarak planlanmıştır. Buna göre çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba bölünmüş, deney ve kontrol grubuna Peabody Resim Kelime Testi, öntest olarak uygulandıktan sonra deney grubuna üç ay süre ile eğitim verilmiştir. Bu süre içinde kontrol grubuna eğitimci tarafından hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna verilen eğitim tamamlandıktan sonra iki gruba da sontest uygulanmıştır. Elde edilen verilere iki eş arasındaki fark önemlilik testi uygulanarak analiz yapılmıştır (3).

Araştırmanın sonucunda, normal eğitime ek olarak verilen destekleyici algı eğitiminin dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Destekleyici eğitim alan deney grubun sontest ortalamalarının kontrol grubunun sontest ortalamalarından daha yüksek olması, verilen eğitimin olumlu etkisini açıkça ortaya koymuştur (3).

Poyraz (1995)'in yaptığı araştırmada Federal Almanya ve Türkiye'de dört-altı yaşlar arası okulöncesi eğitimi alan Türk çocuklarının dil gelişim durumlarının karşılaştırılarak,

(3) Temiz, a.g.e.

Federal Almanya'daki Türk çocuklarının dil gelişim düzeyleri ve yaşlarına oranla farklılığı ortaya koymak ve Almanya'daki Türk çocuklarının anadilini öğrenmelerinde karşılaşılan problemlerin çözümünde ilgililere yardımcı olmak amacı ile planlanmıştır. Araştırma için Federal Almanya'dan 143 (70 kız,73 erkek) Türkiye'den 152 (73 kız, 79 erkek) toplam 295 çocuk örnekleme alınmıştır. Örnekleme gelişim durumu normal çocuklar oluşturmaktadır. Bu örneklem grubuna, Genel Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, PI Verfahren Dil Seviye Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye ve Federal Almanya'daki çocukların gelişim test puanları karşılaştırıldığında her iki gruptaki çocukların gelişimlerinin yaşlarına göre normal olduğu bulunmuştur. Ancak Türkiye'deki çocukların gelişim testinden aldıkları puanlar diğer gruba göre yüksektir. Peabody Resim Kelime Testi puanları Türkiye'deki çocuklarda daha yüksek bulunmuştur. Türkiye ve Federal Almanya'daki çocukların arasında anlamlı fark bulunmuştur (3).

Federal Almanya'daki çocuklarda alıcı dil gecikmesinin Türkiye'ye göre yüksek olduğu, Türkiye'de toplam 152 çocukta 136 çocukta, Federal Almanya'da ise 143 çocukta yalnızca 31 çocukta alıcı dil gecikmesi olmadığı bulunmuştur (3).

Uyar (1995), anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 10 kız, 10 erkek olmak üzere 20 çocuk deney grubunu, 10 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Örnekleme alınan tüm çocuklara, normal gelişim gösterdiklerini tespit etmek üzere Denver Gelişimsel Tarama Testi, dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla da, Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 13 hafta süresince günlük eğitim programlarına destekleyici olarak uygulayıcı tarafından hazırlanan 70 tane eğitimde drama programı uygulanmıştır. Deney grubuna günlük eğitim programı içerisinde kavram ve anadili etkinlikleri için ayrılan süre eğitimde drama uygulamaları için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erken çocukluk döneminde çocuğa uygulanacak destekleyici eğitimde drama programında, pandomim, konu kaynaklı drama, dramaya dayalı hikaye, dramatik oyun, doğaçlama, parmak oyunu, bağımlı dramatizasyon, bağımsız dramatizasyon uygulaması, dil kullanım stratejilerine göre sorular sorarak, bilmedikleri kelime ve kavramları açıklayarak, dil eğitimi vermek, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, bunlara bağlı olarak sözcük dağarcığında ve tüm bunların sonunda da dil kullanımı ve dil gelişiminde önemli bir ilerlemeye sebep olmuştur (3).

(3)Temiz, a.g.e.

Seçilmiş (1996) tarafından yapılan araştırmada anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerileri incelenmiştir. Araştırmada anaokuluna devam eden ve etmeyen 37-72 aylar arası çocukların dil gelişiminin eğitsel tanıma ölçekleri (Partage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi) ile değerlendirilmesi ve üst, orta, alt sosyo-ekonomik düzeydeki normal çocukların bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerilerinin incelenerek uygun eğitim programlarının önerilmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür (3).

Araştırmaya 37-48 aylar, 49-60 aylar, 61-72 aylar arasındaki 5 özel anaokuluna devam eden 150 çocuk ile 5 kurum anaokuluna devam eden 150 çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk ve 3 Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen 162 çocuk olmak üzere toplam 462 çocuk örnekleme alınmıştır. Bu örneklem grubun 231 kız ve 231 erkek çocuklar oluşturmuştur (3).

Bu örneklem grubunda alınan çocukların okul ve semt düzeyleri göz önünde bulundurularak ailelerinin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyleri birbirine yakın seçilmiştir. Özel anaokuluna giden çocukların aileleri üst, kurum anaokuluna giden çocukların aileleri orta ve Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna giden çocukların aileleri ise alt düzey olarak seçilmiş ve bu araştırmaya alınmıştır (3).

Yapılan araştırma sonucunda 37-72 aylar arasındaki özel ve kurum anaokullarına devam eden çocukların başarı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna girmeyen aynı aylar arasındaki farklar önemli bulunmuştur. Araştırma sonuçları, cinsiyet farklılığı açısından incelenen yüzde dağılımlarında kız çocukların, erkek çocuklara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak bu başarı oranındaki farklar değerlendirmeye alınacak kadar önemli oranlarda olmadığı ortaya çıkmıştır (3).

Aral ve Diğerleri (1997), araştırmalarında beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcı drama eğitiminin alıcı dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma anaokuluna devam eden çocukların alıcı dil gelişimlerine çeşitli değişkenlerin etkilerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırma evrenini Ankara İli Merkezindeki üniversitelere ve çeşitli kurumlara bağlı anaokullarına devam eden yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 5-6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların gelişimlerini belirlemek amacıyla "Peabody Resim Kelime Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde beş-altı yaşındaki çocukların alıcı dil gelişimlerinde yaşın ve yaratıcı drama

(3)Temiz, a.g.e.

eğitim süresinin istatistiksel olarak önemli olduğu görölrken, cinsiyet, kardeşi olup olmama durumu, doğum sırası, anne baba öğenim düzeyi, anaokuluna devam süresi ve yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumlarının etkisinin önemli olmadığı belirlenmiştir (3).

Aydın (1997), yaptığı araştırmada Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda bulunan 5-6 yaş grubuna dahil 57 çocuk üzerinde çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda dil eğitim programının korunmaya muhtaç çocukların dil gelişimlerine etkisinin çocukların cinsiyetleri, kuramda bulunma süreleri, kardeş sayılan kaçıncı çocuk olduğu ve anne babalarının hayatta olup olmamasıyla ilişkisi önemsiz bulunmuştur (3).

Solmaz (1997), tarafından yapılan araştırmada, anasınıfına giden 6 yaş grubu çocuklarına uygulanacak yaratıcı drama eğitiminin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının içinden tesadüfi yöntemle seçilen sağlıklı 104 çocuk örnekleme meydana getirmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini desteklediği sonucunu ortaya koymuştur (3).

Ahioğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada, sembolik oyun ve dil arasındaki gelişimsel ve aynı zamanda da kurumsal ilişkiden hareketle 48-54 aylar arasındaki çocuklara verilen sembolik oyun eğitimi arasındaki dil kazanım düzeylerinde ilerleme sağlanması amaç edinilmiştir. Araştırmada okulöncesi dönemdeki çocuklara günlük oyun saatleri dışında sağlamak ek sembolik oyun fırsatlarının, çocukların var olan dil kazanım düzeylerinin geliştirilmesini sağlayacağı düşünölmüştür. Araştırma sonucunda okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan sembolik oyun eğitiminin, bu eğitimi almayan çocuklara göre dil kazanım düzeylerinde ilerleme olacağı yargısına varılmıştır (3).

Çayır Çimen (1999) tarafından yapılan araştırmada altı-yedi yaşlar arasındaki, çocuk yuvalarında kalan korunmaya muhtaç çocuklarla, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların dil gelişimlerinde farklılık olup olmadığı ve dil gelişiminde bazı değişkenlerin etkili olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukken konuşma yeteneği ve kelime hazinelerinin zenginliğini ölçmek amacıyla "Limboş ve Wolf" un Lügatçe Dil Testi" kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocukların niteliklerini saptamak amacı için ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, yuvada kalan yedi yaş grubundaki çocukların % 66,7' sini

(3)Temiz, a.g.e.

erkekler, altı yaş grubundaki çocukların % 33,3' ünü kişilerin oluşturduğu görülmektedir. Yuvada kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların resimleri isimlendirme de yaşadığı yer, yaş interaksyonunun resimleri işlevlerine göre tanımlamada sadece yaşadığı yerin anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Yuvada kalan çocukların, başka yuvada kalmış olma, yuvada kalma süresinin, yuvaya verilmiş nedeninin, anne ve babasının hayatta olup olmamasının, anne babanın evine gidip gitmeme durumunun resimleri isimlendirme ve işlevlerine göre tanımlamada farklılık yaratmadığı görülmüştür (3).

Denk (2000), anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, örneklem grubunu 10 erkek, 10 kız olmak üzere 20 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya alınan çocuklara Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır (3).

Araştırma sonucunda, uygulanan müzik eğitim programında kullanılan tekniklerin şarkıların, drama çalışmalarının, dinleme ve dikkat çalışmalarının, müzik öykülerinin, ritmik çalışmaların çocuğun dil gelişiminde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (3).

1978 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Meslekî ve Teknik Etüd ve Programlama Dairesi Başkanlığı' nca, Bakanlığa bağlı resmî anaokulu ve anasınıflarının sayılarının, kapasitelerinin neler olduğunun, uygulamalarda karşılaşılan problemlerin ve yöneticilerin okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına karşı tutum ve tekliflerinin belirtilmesi amacıyla bir başka araştırma yapılmıştır, örnekleme 540 anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfı seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, mevcut anaokulu programlarının çocuğun beden, duygu, zihin ve dil, sosyal bakımlardan gelişimi için yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir (132).

Mevcut problemlere çözüm için teklif edilen önerilerin, anaokulu ve anasınıfı programlarının çevre şartlarına göre hazırlanmasına, anasınıflarına ve anaokullarına belirli bir program yapılmasına, anasınıfı programlarının ilkokula hazırlayıcı nitelik taşımaya ilişkin olduğu görülmektedir (132).

1981 yılında Tanju Gürkan tarafından Türkiye'de Okulöncesi eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konulu bir araştırma yapılmıştır (132).

Araştırmanın amaçları, 3, 4, 5 yaşlarındaki çocukların gelişim özelliklerini ayrıntılı bir biçimde tespit etmek, tespit edilen özellikleri sistematik olarak gözlemek, gözlenen özellikleri açıklamak, çeşitli gelişim özelliklerinin birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya

(3) Temiz, a.g.e.

(132) S. Şen. "Konya İli Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Anadili Çalışmaları Eğitim Programının Değerlendirilmesi", Selçuk Üniversitesi SBE Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Konya, 1989.

çıkarmak ve bu ilişkilerin sosyo-ekonomik düzeye bağımlı olup olmadığını belirlemek, uygulanan programlarla tespit edilen gelişim özelliklerinin ve ihtiyaçların uyum içinde olup olmadığını incelemek ve tespit edilen ihtiyaçlara uygun program modelleri ve öneriler geliştirmek şeklinde belirtilmiştir (132).

Araştırmanın örneklemini, Ankara İlindeki anaokulu ve anasınıflarından 10 kurum ve bu kurumlardaki 90 çocuktur (132).

Gürkan'a göre, gözlenen anaokulu çağı çocuklarının dil gelişimi yönünden en geri oldukları yanları, belli bir zihinsel olgunluk düzeyine ulaşmayı ve o konuda çeşitli faaliyetlerle alışkanlık ve beceri kazanmayı gerektiren konularda yoğunlaşmaktadır. Ona göre, bu çağ çocuklarının dil gelişim özellikleri şöyle sıralanabilir: Konuşmayı sever, "Niçin?" ve "Neden?" sorusunu sık sık sorar, yetişkinlerin konuşmalarını ilgiyle dinler, yeni duyduğu kelimelerin anlamını sorar, dinlediği hikayeyi ana hatlarıyla anlatır (132).

Bu çağ çocuklarının dil gelişim özelliklerinin yarattığı temel ihtiyaçlar da aşağıda belirtildiği gibidir (132).

Rahatça konuşabileceği bir ortamda bulunma, Türkçe'yi düzgün ve kurallarına uygun olarak konuşan yetişkinlerce yönlendirilme, sorularına doğru ve yaş düzeyine uygun fazla karmaşık olmayan cevaplar alma, kelime hazinesini zenginleştirecek göze ve kulağa hitabeden araç gereç ve materyallerle karşılaşma (132).

Aynı araştırmada, çocukların özelliklerinden kaynaklanan bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik faaliyetler de şöyle sıralanmaktadır (132):

1. Serbestçe konuşma alışkanlığı kazandırmaya yönelik faaliyetler (Çocukların yaşadığı olayların sohbet içinde anlatılması, hikâyelerin tekrarı, kukla oynatma, şiir söyleme).
2. Yaş gelişimine uygun yollarla Türkçe öğretimine dönük faaliyetler (Hikâyeler, şiirler gibi faaliyetlerle Türkçe'nin kurallarını benimsetme, özel günlerde sınıfta konuyla ilgili yetkilileri çağırarak konuşturma, film, slayt ya da panolarla Türkçe'nin kurallarını sezdirme).
3. Kelime hazinesini zenginleştirecek ve sorular sormasına imkân hazırlayacak faaliyetler (Hikâye, şiir, tekerleme, dramatize, kukla oynatma, çeşitli tabiat olaylarını anlatan resimli kitapların incelenmesi ve üzerinde tartışılması, film ve slayt gösterilmesi).
4. Okumaya, yazmaya temel olacak basit becerilerle çeşitli kavramları kazandırmaya yönelik faaliyetler (Tekerleme, parmak oyunları, kitabın resimlerine bakarak hikâye anlatma, kukla ve dramatize oyunlarında yol alma).

(132)Şen, a.g.e.

5. Hayal gücünü sergilemesine ve yaratıcılığını kullanmasına yardımcı faaliyetler (Hikâye anlatma, hikâye tamamlama, günlük olayları tartışma).
6. İçinde yaşadığı yakın çevreyi tanmasına ve incelemesine imkân tanıyan faaliyetler (Gezi sonrası tartışmalar, tabiat olaylarının tartışılması, film-slayt vb. yakın çevrede gidilmeyen yerlerin gösterilmesi).
7. Araştırma ve eleştirme becerisi kazanmasına yardımcı faaliyetler (Hikâye tamamlama, başkasının tamamladığı hikâye hakkında düşüncelerini anlatma, günlük olayları ya da televizyonda görülen olayları dramatize etme, grupça tartışma).
8. Kendi gücüne ve yeteneklerine güvenmesini pekiştirecek faaliyetler (Sohbet sırasında her çocuğa söz hakkı tanıma, dramatize oyunlarda değişik rolleri paylaşma).
9. İlgî ve sevgî görme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetler (hikâye anlatma ve serbest tartışmada çocukları konuşmaya teşvik etmek ve konuşmalarını destekleme)' dir. (132).

Sonuç olarak bu araştırmada geliştirilen programın katı bir program olarak düşünülmemesi ve bu program modelini uygulamaya koyarken programın başarılı olabilmesi için aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (132):

1. Uygulanacağı okul ya da sınıftaki çocukların gelişim özelliklerinin ve bu özelliklere bağlı temel ihtiyaçların neler olduğu tespit edilmelidir.
2. Bu tespit yapılırken bilimsel yayın ya da çevredeki uzmanlardan faydalanmalıdır.
3. Programda bireysel ayrıntılara göre değişiklikler yapılmalıdır.
4. Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelmiş çocuklar için farklı faaliyet kategorileri düzenlenmelidir.
5. Grubun ilgi ve hızına göre faaliyetlerin süreleri değiştirilmelidir.
6. Faaliyetler düzenlenirken çevre imkânlarından ve araç-gereçlerden faydalanmalıdır.
7. Öğretmenin programın başarıya ulaşması için tüm yaratıcılığını ve gücünü işe koşması gerekmektedir.
8. Yerel toplumun ve ana-babaların beklentileri göz önüne alınmalıdır.
9. Okul ile aile arasında etkili bir iletişim ve işbirliği sağlanmalıdır.

Okulöncesi eğitim programının değerlendirilerek geliştirilmesini amaçlayan öncü niteliğindeki bu çalışmanın bulgularının, aynı konuda yapılacak başka araştırmalarla sıranması gerektiği belirtilmektedir (132).

1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı' nca

(132)Şen, a.g.e.

yürütülen araştırmanın konusu da öğretmenlerin problemlerinin ve öğretmenlerin bu problemlere yaklaşımlarının tespit edilmesi ile ilgilidir.

22 ilde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı örgün eğitim kurumlarında çalışan yönetici, öğretmen ve uzman personel araştırma için örnekleme alınmıştır (132).

Yapılan araştırma bulgularından, öğretmenlerin kendilerini program hazırlama konusunda çok yeterli görmedikleri görülmektedir (132).

1985 yılında Sermin Özdemir tarafından yapılan araştırma okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin anadili gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek biçimde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin tespit edilmesiyle ilgilidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Anaokulu, Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı ve Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesindeki kreş ve gündüz bakımevlerinde bulunan 90 çocuk örnekleme alınmıştır (132).

Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğretmenlerin öğrencilere anadili gelişimi açısından Önemli olan bazı davranışları kazandırmada yeterli özeni gösteremedikleri anlaşılmaktadır (132).

Öneriler bölümünde de öğretmenlerin eğitim programlarında müzik ve tüm faaliyetler içerisinde “anadili gelişimi” çalışmalarına yer vermeleri ve çocukların anadili gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek biçimde yetiştirilmeleri istenmiştir (132).

1986 yılında Sevgi Nigâr Başbay, “Çocuk Eğitiminde Çocuk Hikâyelerinin Yeri ve Önemi” isimli araştırmasında okul içinde ve dışında çocuğun eğitiminde, sağlıklı gelişmesinde çocuk hikâyelerinin çok önemli bir yeri olduğunu göstermeye çalışmıştır.

Bu çalışmada, önce çocuk edebiyatı ile ilgili 1974-1984 yılları arasındaki yayınların isimleri sıralanmış daha sonra da bu yayınlar özetlenmiştir (132).

Başbay, 9 sayfalık “Sonuç ve Değerlendirme” bölümünde bir çok sahada olduğu gibi, edebiyat sahasında da “Edebiyat” kavramının netleşmediğini vurguladıktan ve çocuk edebiyatı konusundaki yayınların sadece 1970’ den itibaren artmaya başladığını belirttiikten sonra daha önce özetlediği hikâyelerin ana fikirlerini sıralamıştır (132).

(132)Şen, a.g.e.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin nasıl toplanacağı ve işleneceği, süre ve olanaklar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, okulöncesi kurumlara devam eden çocuklara uygulanan dil öğretim yöntemlerinin bulunması için hazırlanan bir survey tipi anketin anaokulu öğretmenlerine uygulanması şeklinde yapılacaktır. Yapılan bu anket ile öğretmenlerin okulöncesi dönemdeki anadili öğretiminde hangi yöntemleri kullandıkları, hangi yöntemleri daha çok ve daha az kullandıkları saptanacaktır. Tüm bu veriler elde edildikten sonra SPSS programı uygulanarak sonuçlar alınacak ve değerlendirilecektir. Okulöncesi kurumlarda anadil eğitiminde kullanılan yöntemlerin dil gelişimlerine ne gibi etkiler yarattığı ve bunun öğrenme düzeylerine ve başarılarına etkilerini ortaya koyacak nitelikte araştırmacı tarafından titizlikle hazırlanacaktır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, Konya İli' dir. Araştırmanın evreninin Konya İli olarak seçilmesinin nedeni araştırmacı açısından daha kolay çalışma imkanlarına sahip olmasıdır.

Araştırmanın örneklemi ise Konya İli Meram, Selçuklu, Karatay ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

VERİLER VE TOPLANMASI

Araştırmanın verileri çalışma evrenine giren öğretmenlerden anket (survey) yoluyla bizzat araştırmacı tarafından toplanacaktır. Veri toplama aracı anadili eğitiminde kullanılan yöntemlerin neler olduğunu ortaya koyacak olan anket olacaktır.

Ayrıca bu konuda daha önce yapılmış olan çalışmalar ve kaynaklar taranacak araştırmada kullanılacaktır.

Anadilinde kullanılan yöntemlerin öğrencilere etkileri konusunda geçerli ve güvenilir verilere ulaşılması, veri kaynakları ile güven ilişkisinin kurulmasına bağlı olduğundan, araştırma kaynakları hakkında gerekli açıklamalar yapılarak bu güven ortamı sağlanmaya çalışılacaktır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın amacı; Konya İli'ndeki okulöncesi eğitim kurumlarında ana dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin belirlenmesi ve görülen eksikliklerin giderilmesinin yollarının araştırılmasıdır. Bu bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgiler ile öğretmenlerin anadili çalışmaları eğitim programı ile ilgili uygulanan anketten elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Anadili çalışmaları eğitim programında yer alması gerekli olana amaçlar, öğretmenlerin çocukları anadili faaliyetlerine yönlendirmeleri, anadili eğitim programında yer alan faaliyetlerin neler olduğu:

- 1- Bilmeceler,
- 2- Tekerlemeler,
- 3- Şiir,
- 4- Parmak oyunları,
- 5- Grup sohbeti,
- 6- Hikaye anlatma,
- 7- Pantomim,
- 8- Yaratıcı dramatisasyon,
- 9- Hikaye anlatırma ya da tamamlatırma faaliyetleri ve bu çalışmalarla ilgili öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirilmeleri tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1: Demografik Özellikler

Demografik	n	%
Bölge		
Meram	45	35,4
Selçuklu	42	33,1
Karatay	40	31,5
Toplam	127	100,0
Yaş		
21-24	8	6,3
25-30	43	33,9
31-35	33	26,0
36 ve üstü	43	33,9
Toplam	127	100,0
Çalışma Yılı		
1-5 yıl	38	29,9
6-10 yıl	40	31,5
11-15 yıl	21	16,5
16-20 yıl	25	19,7
21-25 yıl	3	2,4
Toplam	127	100,0
Kaç Öğrenci		
8-10	1	,8
11-13	27	21,3
14-16	57	44,9
17 üstü	42	33,1
Toplam	127	100,0

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları bölge, yaş, çalışma yılı ve sahip oldukları öğrenci sayılarının frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 45'i Meram, 42'si, Selçuklu, 40' ı ise Karatay bölgesinde yer almaktadır. Öğretmenlerin yaşlarına göre; 21-24 yıl yaş arasındaki öğretmenler 8 kişi, 25-30 yaş arasındaki öğretmenler 43 kişi, 31-35 yaş arasındaki öğretmenler 33 kişi, 36 ve üstü yaşlarındaki öğretmenler 43 kişidir. Öğretmenlerin çalışma yılına göre; 1-5 yıl arasındaki öğretmenler 38 kişi, 6-10 yıl arasındaki öğretmenler 40 kişi, 11-15 yıl arasındaki öğretmenler 21 kişi, 16-20 yıl arasındaki öğretmenler 25 kişi, 21-25 yıl arasındaki öğretmenler 3 kişidir. Sınıfta kaç öğrenci bulunduğuna göre sınıf sayıları; 8-10 öğrenci arasındaki sınıf sayısı 1 tane, 11-13 öğrenci arasındaki sınıf sayısı 27 tane, 14-16 öğrenci arasındaki sınıf sayısı 57 tane, 17 ve üstü öğrenci arasındaki sınıf sayısı 42 tanedir.

Tablo 2: Bölge değişkeni ile tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

BÖLGE	Kategoriler	Tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
BÖLGE	Meram	1	21	23	45	4	14,352
	Selçuklu	12	12	18	42		
	Karatay	6	13	21	40		
Toplam		19	46	62	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, bölge değişkeni ile tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Bölge değişkeni ile şiir söylemek istemeyen çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

BÖLGE	Kategoriler	Şiir söylemek istemeyen çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
BÖLGE	Meram	33	12		45	4	14,646
	Selçuklu	41	1		42		
	Karatay	31	8	1	40		
Toplam		105	21	1	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, bölge değişkeni ile şiir söylemek istemeyen çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile r	Çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	21-24	5	3	8	3	15,703
	25-30	35	8	43		
	31-35	31	2	33		
	36 ve üstü	25	18	43		
Toplam		96	31	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile r	Çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	21-24	3	5		8	6	21,092
	25-30	27	14	2	43		
	31-35	27	6		33		
	36 ve üstü	40	3		43		
Toplam		97	28	2	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6: Öğretmenin yaşı değişkeni ile isteyen çocukların şiir söylemesine fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategori	İsteyen çocukların şiir söylemesine fırsat verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	21-24	8		8	3	14,348
	25-30	33	10	43		
	31-35	32	1	33		
	36 ve üstü	42	1	43		
Toplam		115	12	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile isteyen çocukların şiir söylemesine fırsat verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategori	Çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	21-24	6	2	8	3	19,280
	25-30	33	10	43		
	31-35	32	1	33		
	36 ve üstü	43		43		
Toplam		114	13	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8: Öğretmenin yaşı değişkeni ile grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile <i>r</i>	Grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	21-24	3	4	1	8	6	25,940
	25-30	17	17	9	43		
	31-35	14	12	7	33		
	36 ve üstü	2	34	7	43		
Toplam		36	67	24	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9: Öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile <i>r</i>	hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	21-24	1	5	2	8	6	21,426
	25-30	20	10	13	43		
	31-35	16	12	5	33		
	36 ve üstü	6	17	20	43		
Toplam		43	44	40	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10: Öğretmenin yaşı değişkeni ile anadili etkinliklerinde pandomime yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile	Anadili etkinliklerinde pandomime yer verme			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	21-24	3	5		8	6	20,421
	25-30	18	18	7	43		
	31-35	6	26	1	33		
	36 ve üstü	13	30		43		
Toplam		40	79	8	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile anadili etkinliklerinde pandomime yer verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların pandomime istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile	Çocukların pandomime istekle katılmaları			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	21-24	8			8	6	19,415
	25-30	28	13	2	43		
	31-35	19	13	1	33		
	36 ve üstü	39	4		43		
Toplam		94	30	3	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların pandomime istekle katılmaları değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12: Öğretmenin yaşı değişkeni ile pandomimde kukla, maske, başlık gibi araçlar kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile	Pandomimde kukla, maske, başlık gibi araçlar kullanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	21-24	1	4	3	8	6	19,413
	25-30	21	8	14	43		
	31-35	4	19	10	33		
	36 ve üstü	11	20	12	43		
Toplam		37	51	39	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile pandomimde kukla, maske, başlık gibi araçlar kullanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığı belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13: Öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların yaratıcı dramatisasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile	Çocukların yaratıcı dramatisasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	21-24	2	6	8	3	21,634
	25-30	34	9	43		
	31-35	23	10	33		
	36 ve üstü	41	2	43		
Toplam		100	27	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile çocukların yaratıcı dramatisasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14: Öğretmenin yaşı değişkeni ile yaratıcı dramatisasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile	Yaratıcı dramatisasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme		Toplam	Sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
		21-24	8			
25-30	35	8	43			
31-35	32	1	33			
36 ve üstü	43		43			
Toplam		118	9	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile yaratıcı dramatisasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15: Öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâyeyi anlattıktan sonra başlığını çocuklara buldurma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile	Hikâyeyi anlattıktan sonra başlığını çocuklara buldurma			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
21-24		7	1		8	6	20,507
25-30		35	8		43		
31-35		18	14	1	33		
36 ve üstü		18	25		43		
Toplam		78	48	1	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâyeyi anlattıktan sonra başlığını çocuklara buldurma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16: Öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırma da çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

ÖĞRET MENİN YAŞI	Kategorile	Hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırma da çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	21-24	2	5	1	8	6	34,699
	25-30	34	6	3	43		
	31-35	33			33		
	36 ve üstü	42	1		43		
Toplam		111	12	4	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin yaşı değişkeni ile hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırma da çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17: Kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde bilmecelelere yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategorile	Anadili etkinliklerinde bilmecelelere yer verme			Topla m	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	22	15	1	38	8	33,334
	6-10	36	4		40		
	11-15	21			21		
	16-20	25			25		
	21-25	3			3		
Toplam		107	19	1	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde bilmecelelere yer verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18: Kaç yıl değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	1-5	27	11	38	4	18,063
	6-10	38	2	40		
	11-15	16	5	21		
	16-20	13	12	25		
	21-25	2	1	3		
Toplam		96	31	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19: Kaç yıl değişkeni ile tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5		13	25	38	8	38,342
	6-10	13	17	10	40		
	11-15		8	13	21		
	16-20	6	8	11	25		
	21-25			3	3		
Toplam		19	46	62	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20: Kaç yıl değişkeni ile çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	20	16	2	38	8	28,011
	6-10	31	9		40		
	11-15	21			21		
	16-20	23	2		25		
	21-25	2	1		3		
Toplam		97	28	2	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21: Kaç yıl değişkeni ile şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5		18	20	38	8	28,492
	6-10	10	12	18	40		
	11-15		11	10	21		
	16-20	4	12	9	25		
	21-25	2	1		3		
Toplam		16	54	57	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22: Kaç yıl değişkeni ile çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	1-5	26	12	38	4	27,131
	6-10	39	1	40		
	11-15	21		21		
	16-20	25		25		
	21-25	3		3		
Toplam		114	13	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 23: Kaç yıl değişkeni ile grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	12	19	7	38	8	41,711
	6-10	19	11	10	40		
	11-15	5	10	6	21		
	16-20		24	1	25		
	21-25		3		3		
Toplam		36	67	24	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24: Kaç yıl değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategorile r	Hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	16	11	11	38	8	25,279
	6-10	21	11	8	40		
	11-15	2	11	8	21		
	16-20	4	11	10	25		
	21-25			3	3		
Toplam		43	44	40	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 25: Kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde pandomime yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategorile r	Anadili etkinliklerinde pandomime yer verme			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	13	19	6	38	8	24,430
	6-10	13	25	2	40		
	11-15	1	20		21		
	16-20	11	14		25		
	21-25	2	1		3		
Toplam		40	79	8	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde pandomime yer verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 26: Kaç yıl değişkeni ile pandomime katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategorile	Pandomime katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	32	5	1	38	8	38,664
	6-10	31	7	2	40		
	11-15	16		5	21		
	16-20	9	15	1	25		
	21-25	2		1	3		
Toplam		90	27	10	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile pandomime katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 27: Kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde yaratıcı dramatizasyona yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategorile	Anadili etkinliklerinde yaratıcı dramatizasyona yer verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	1-5	25	13	38	4	18,713
	6-10	37	3	40		
	11-15	21		21		
	16-20	22	3	25		
	21-25	3		3		
Toplam		108	19	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile anadili etkinliklerinde yaratıcı dramatizasyona yer verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 28: Kaç yıl değişkeni ile çocukların yaratıcı dramtizasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Çocukların yaratıcı dramtizasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	1-5	22	16	38	4	16,689
	6-10	36	4	40		
	11-15	16	5	21		
	16-20	23	2	25		
	21-25	3		3		
Toplam		100	27	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile çocukların yaratıcı dramtizasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 29: Kaç yıl değişkeni ile yaratıcı dramtizasyon uygulamasında dekor ve kostümler kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRET MEN	Kategoriler	Yaratıcı dramtizasyon uygulamasında dekor ve kostümler kullanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	9	18	11	38	8	21,724
	6-10	18	14	8	40		
	11-15	4	14	3	21		
	16-20	8	4	13	25		
	21-25		2	1	3		
Toplam		39	52	36	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile yaratıcı dramtizasyon uygulamasında dekor ve kostümler kullanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30: Kaç yıl değişkeni ile hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırmada çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ YILLIK ÖĞRETMEN	Kategoriye	Hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırmada çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme			Toplam	Sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	1-5	24	11	3	38	8	33,177
	6-10	40			40		
	11-15	20		1	21		
	16-20	24	1		25		
	21-25	3			3		
Toplam		111	12	4	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kaç yıl değişkeni ile hikâye anlatırma ve/veya tamamlattırma da çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 31: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile anadili etkinlikleri içinde geçen yeni sözcüklerin tanımlarını açıklama değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategoriye	Anadili etkinlikleri içinde geçen yeni sözcüklerin tanımlarını açıklama		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10	1		1	3	19,589
	11-13	17	10	27		
	14-16	54	13	57		
	17 ve üstü	41	1	42		
Toplam		113	14	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile anadili etkinlikleri içinde geçen yeni sözcüklerin tanımlarını açıklama değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile bilmecelerin içinde geçen cümlelerin çocukların tekrar edebileceği uzunlukta olması değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategori	Bilmecelerin içinde geçen cümlelerin çocukların tekrar edebileceği uzunlukta olması		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10		1	1	3	22,355
	11-13	14	13	27		
	14-16	34	23	57		
	17 ve üstü	39	3	42		
Toplam		87	40	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile bilmecelerin içinde geçen cümlelerin çocukların tekrar edebileceği uzunlukta olması değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategori	Çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10		1	1	3	24,233
	11-13	27		27		
	14-16	35	22	57		
	17 ve üstü	34	8	42		
Toplam		96	31	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 34: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategoriler	Şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma			Toplam	Sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	8-10		1		1	6	25,839
	11-13		11	16	27		
	14-16	3	31	23	57		
	17 ve üstü	13	11	18	42		
Toplam		16	54	57	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 35: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile parmak oyununda sözle hareket arasında uyum olması değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategoriler	Parmak oyununda sözle hareket arasında uyum olması		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10	1		1	3	13,015
	11-13	22	5	27		
	14-16	57		57		
	17 ve üstü	41	1	42		
Toplam		121	6	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile parmak oyununda sözle hareket arasında uyum olması değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 36: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların grup sohbetine istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategori	Çocukların grup sohbetine istekle katılmaları		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10	1		1	3	12,884
	11-13	23	4	27		
	14-16	57		57		
	17 ve üstü	42		42		
Toplam		123	4	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların grup sohbetine istekle katılmaları değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 37: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile anadili etkinliklerinde hikâye anlatmaya yer verme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategori	Anadili etkinliklerinde hikâye anlatmaya yer verme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10	1		1	3	14,773
	11-13	21	6	27		
	14-16	57		57		
	17 ve üstü	39	3	42		
Toplam		118	9	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile anadili etkinliklerinde hikâye anlatmaya yer verme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 38: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile hikâye anlatırken pazen tahta, şimşek kartı, kukla, slayt gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategoriler	Hikâye anlatırken pazen tahta, şimşek kartı, kukla, slayt gibi araçlardan yararlanma			Toplam	Sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	8-10	1			1	6	38,204
	11-13	7	14	6	27		
	14-16	46	7	4	57		
	17 ve üstü	37	1	4	42		
Toplam		91	22	14	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile hikâye anlatırken pazen tahta, şimşek kartı, kukla, slayt gibi araçlardan yararlanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 39: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategoriler	Hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	8-10		1		1	6	38,334
	11-13	1	10	16	27		
	14-16	16	27	14	57		
	17 ve üstü	26	6	10	42		
Toplam		43	44	40	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 40: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların pandomime istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare(chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategoriler	Çocukların pandomime istekle katılmaları			Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen	Hiç			
	8-10	1			1	6	24,008
	11-13	12	15		27		
	14-16	43	11	3	57		
	17 ve üstü	38	4		42		
Toplam		94	30	3	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların pandomime istekle katılmaları değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 41: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların yaratıcı dramtizasyona istekle katılmaları değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategoriler	Çocukların yaratıcı dramtizasyona istekle katılmaları		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10		1	1	3	22,712
	11-13	9	18	27		
	14-16	45	12	57		
	17 ve üstü	34	8	42		
Toplam		88	39	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile çocukların yaratıcı dramtizasyona istekle katılmaları değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 42: Sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile yaratıcı dramatizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasındaki non-parametrik ki-kare (chi-square) tablosu

KAÇ ÖĞRENCİ OLDUĞU	Kategorile	Yaratıcı dramatizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme		Toplam	sd	X ²
		Her zaman	Bazen			
	8-10	1		1	3	14,569
	11-13	20	7	27		
	14-16	56	1	57		
	17 ve üstü	41	1	42		
Toplam		118	9	127		

*p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sınıfta kaç öğrenci olduğu değişkeni ile yaratıcı dramatizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme değişkeni arasında bağımlılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık olduğu belirlenmiştir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu araştırma; dördüncü bölümde yer alan tablolarda özetlenen bulguların ışığında okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan anadili çalışmaları eğitim programıyla ilgili sorunları belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar, kişisel durumlarla ilgili ve anadili çalışmaları eğitim programına ilişkin bulgulara dayanılarak ortaya konulmuştur.

Buna göre;

Konya İl'inde örnekleme alınan okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin 45'i (% 35.4'ü) Meram İlçesi'nde, 42'si (% 33.1'i) Selçuklu ilçesi'nde, 40'ı (% 31.5' i) Karatay İlçesi'nde olmak üzere toplam 127 kişidir. Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden 21-24 yaş arasında olanlar 8 (% 6.3), 25-30 yaş arasında olanlar 43 (% 33.9), 31-35 yaş arasında olanlar 33 (% 26.0), 36 ve üstü yaşlarında olanlar 43 (5 33.9) dır. Öğretmenlerin çalıştıkları yıllara bakıldığında; 1-5 yıl arasında çalışanlar 38 (% 29.9), 6-10 yıl arasında çalışanlar 40 (% 31.5), 11-15 yıl arasında çalışanlar 21 (% 16.5), 16-20 yıl arasında çalışanlar 25 (% 19.7), 21-25 yıl arasında çalışanlar 3 (% 24) dır. Öğretmenlerin sınıflarında kaç öğrenci bulunduğuna bakıldığında; 8-10 öğrenci bulunan öğretmenler 1 (% 0.8), 11-13 öğrenci bulunan öğretmenler 27 (% 21.3), 14-16 öğrenci bulunan öğretmenler 57 (% 44.9), 17 ve üstünde öğrenci bulunan öğretmenler 42 (33.1) dir.

Bu verilere göre; örnekleme alınan öğretmenlerin çoğunluğu Meram ilçesi'ndedir. Öğretmenlerin çoğunluğu 25-30 yaş ve 36 ve üstü yaşındadırlar. Öğretmenlerin çoğunluğu 6-10 yıllık kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin çoğunlukla sınıflarında 14-16 öğrenci bulunmaktadır.

Okulöncesi dönem çocuklarının anadil gelişimlerinde en çok kullanılan yöntem, parmak oyunu (% 97.6), en az kullanılan yöntem pandomim (% 31.5) dir. Bu yöntemler kullanım oranlarına göre sırasıyla; parmak oyunu (% 97.6), hikâye anlatma (% 92.9), grup sohbeti (% 92.9), tekerleme (% 92.1), drama (% 85), bilmece (% 84.3), şiir (% 73.2), hikâye anlatırma veya tamamlatırma (% 64.6) ve pandomim (% 31.5) dir.

Okulöncesi dönem çocuklarının anadil gelişimlerinde kullanılan yöntemler, bölgelere göre şöyledir; bilmece en çok Selçuklu İlçesi'nde en az Karatay İlçesi'nde, tekerleme en çok Meram İlçesi'nde en az Karatay İlçesi'nde, şiir en çok Selçuklu

İlçesi'nde en az Karatay İlçesi'nde, parmak oyunu en çok Meram İlçesi'nde en az Karatay İlçesi'nde, grup sohbeti en çok Meram İlçesi'nde en az Karatay İlçesi'nde, hikâye anlatma en çok Meram İlçesi'nde en az Karatay İlçesi'nde, pandomim en çok Karatay İlçesi'nde en az Meram İlçesi'nde, drama en çok Selçuklu İlçesi'nde en az Karatay İlçesi'nde, hikâye anlatırma veya tamamlatırma en çok Meram İlçesi'nde en az Selçuklu İlçesi'nde kullanılmaktadır.

Okulöncesi dönem çocuklarının anadil gelişimlerinde kullanılan yöntemler öğretmenlerin yaşlarına göre; bilmece en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, ve en son da 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Tekerleme en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Şiir en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Parmak oyunu en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Grup sohbeti en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Hikâye anlatma en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Pantomim en çok 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Drama en çok en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır. Hikâye anlatırma veya tamamlatırma en çok 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 36 ve

üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında kullanılmaktadır.

Okulöncesi dönem çocuklarının anadil gelişimlerinde kullanılan yöntemler sınıflardaki öğrenci sayısına göre; bilmece en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Tekerleme en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Şiir en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Parmak oyunu en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Grup sohbeti en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Hikâye anlatma en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Pantomim en çok 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Drama en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır. Hikâye anlatırma veya tamamlatırma en çok 14-16 kişilik sınıflarda, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıflarda, daha sonra 11-13 kişilik sınıflarda son olarak da 8-10 kişilik sınıflarda kullanılmaktadır.

Tablo 2' ye göre; öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile tekerlemelerin çocuklara sunulmasında radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu araçlardan yeterince yararlanmadıkları görülmüştür. Radyo, teyp, tv gibi araçlardan en fazla yararlanan öğretmenler Selçuklu İlçesi'nde en az yararlanan öğretmenler Meram İlçesi'ndedir.

Tablo 3'e göre; öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile şiir söylemek istemeyen çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin çaba sarf ettikleri görülmektedir. En çok çabayı Selçuklu İlçesi'ndeki öğretmenler, en az çabayı Karatay İlçesi'ndeki öğretmenler göstermektedir.

Tablo 4' e göre; öğretmenlerin yaşı ile çocukların birbirlerine bilmece sormalarına fırsat verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin çocuklara fırsat verdikleri

görülmektedir. En çok 25-30 yaşlar arasındaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaşlar arasındaki öğretmenler, daha sonra 36 ve üstü yaşlar arasındaki öğretmenler, en son da 21-24 yaşlar arasındaki öğretmenler çocukların birbirlerine bilmece sormalarına fırsat vermektedir.

Tablo 5'e göre; öğretmenlerin yaşı ile çocukların şiirleri dikkatle dinlemeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukların şiiri dikkatle dinledikleri görülmektedir. En çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar, en son da 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar şiiri dikkatle dinlemektedirler.

Tablo 6'ya göre; öğretmenlerin yaşı ile isteyen çocukların şiir söylemesine fırsat verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin fırsat verdikleri görülmektedir. En çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, en son da 21-24 yaş grubundaki öğretmenler çocukların şiir söylemesine fırsat vermektedir.

Tablo 7'ye göre; öğretmenlerin yaşı ile çocuklara parmak oyunu ile bazı olayları canlandırmaları için fırsat verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin fırsat verdikleri görülmektedir. En çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, en son da 21-24 yaş grubundaki öğretmenler parmak oyunu ile bazı olayları canlandırmaları için fırsat vermektedir.

Tablo 8'e göre; öğretmenlerin yaşı ile grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu kişilerden nadiren yararlandıkları görülmektedir. En çok 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 21-24 yaş grubundaki öğretmenler, son olarak da 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanmaktadır.

Tablo 9'a göre; öğretmenlerin yaşı ile hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklalardan, kestikleri resimlerden yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bunlardan nadiren yararlandıkları görülmektedir. En çok 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler, en son da 21-24 yaş grubundaki öğretmenler yararlanmaktadır.

Tablo 10' a göre; öğretmenlerin yaşı ile anadil etkinliklerinde pandomime yer verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin pandomime nadiren yer verdikleri görülmektedir. En çok 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, son olarak da 21-24 yaş grubundaki öğretmenler pandomime yer vermektedir.

Tablo 11' e göre; öğretmenlerin yaşı ile çocukların pandomime istekle katılmaları arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukların pandomime istekle katıldıkları görülmektedir. Pandomime istekle katılan çocukların en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında, son olarak 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıflarında oldukları görülmektedir.

Tablo 12' ye göre; öğretmenlerin yaşı ile pandomimde kukla, maske, başlık gibi araçlardan yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu araçlardan nadiren yararlandıkları görülmektedir. En çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, son olarak da 21-24 yaş grubundaki öğretmenler bu araçlardan yararlanmaktadır.

Tablo 13' e göre; öğretmenlerin yaşı ile çocuklara yaratıcı drama yoluyla bazı olayları canlandırılmalarına izin verme arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin, son olarak da 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin izin verdikleri görülmektedir.

Tablo 14'e göre; öğretmenlerin yaşı ile dramaya katılmayanları istekli hale getirmek için çaba sarf etmeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin, daha sonra 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin, son olarak da 21-24 yaş grubundaki öğretmenlerin çaba sarf ettikleri görülmektedir.

Tablo 15'e göre; öğretmenlerin yaşı ile hikâye anlattuktan sonra başlığını çocuklara buldurmaları arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 25-30 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, son olarak da 21-24 yaş grubundaki öğretmenler başlığı çocuklara buldurmaktadır.

Tablo 16'ya göre; öğretmenlerin yaşı ile hikâye anlatırma veya tamamlattırmada çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra

25-30 yaş grubundaki öğretmenler, daha sonra 31-35 yaş grubundaki öğretmenler, en son da 21-24 yaş grubundaki öğretmenler fırsat vermektedir.

Tablo 17'ye göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla anadili etkinliklerinde bilmeceye yer verme arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, son olarak da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin bilmeceye yer verdikleri görülmektedir..

Tablo 18'e göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla çocukların birbirlerine bilmece sormalarına fırsat verme arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 6-10 yıldır öğretmenlik yapan öğretmenler, daha sonra 1-5 yıldır öğretmenlik yapan öğretmenler, daha sonra 11-15 yıldır öğretmenlik yapan öğretmenler, daha sonra 16-20 yıldır öğretmenlik yapan öğretmenler, son olarak da 21-25 yıldır öğretmenlik yapan öğretmenler çocukların birbirlerine bilmece sormalarına fırsat vermektedir.

Tablo 19'a göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla tekerlemelerin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yeterince yararlanmadıkları görülmektedir.

Tablo 20' ye göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların, 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların, son olarak da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların şiirleri dikkatle dinledikleri görülmektedir.

Tablo 21'e göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu araçlardan yeterince yararlanmadıkları görülmektedir.

Tablo 22' ye göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin ve son olarak 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin izin verdikleri görülmektedir.

Tablo 23'e göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu kişilerden yararlandıkları görülmektedir. En çok 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, son olarak da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin bu kişilerden yararlandıkları görülmektedir.

Tablo 24' e göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla öğretmenlerin hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklalardan, kestikleri resimlerden yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bunlardan nadiren yararlandıkları görülmektedir. En çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin ve son olarak da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin bunlardan yararlandıkları görülmektedir.

Tablo 25'e göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla anadil etkinliklerinde pandomime yer verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin pandomimden nadiren yararlandıkları görülmektedir. En çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, ve son olarak da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin pandomimden yararlandıkları görülmektedir.

Tablo 26' a göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla pandomime katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu konuda çaba sarf ettikleri görülmektedir. En çok 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, ve son olarak da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin çaba sarf ettikleri görülmektedir.

Tablo 27' ye göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla anadil etkinliklerinde yaratıcı dramatizasyona yer verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin pandomimden yararlandıkları görülmektedir. En çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, ve son olarak da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin yaratıcı dramatizasyondan yararlandıkları görülmektedir.

Tablo 28' e göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla yaratıcı dramatisasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin verme arasındaki ilişkiye bakıldığında en çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, 11-15 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin ve son olarak 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin izin verdikleri görülmektedir.

Tablo 29' a göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığıyla yaratıcı dramatisasyonda dekor ve kostüm kullanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu araçlardan nadiren yararlandıkları görülmektedir. En çok 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 11-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin en son da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin bu araçlardan yararlandıkları görülmektedir.

Tablo 30'a göre; öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptığı ile hikâye anlatırma veya tamamlattırmada çocukların hikâye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu materyallerden yararlandıkları görülmektedir. En çok 6-10 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 1-5 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 16-20 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin, daha sonra 11-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin en son da 21-25 yıldır çalışmakta olan öğretmenlerin bu materyallerden yararlandıkları görülmektedir.

Tablo 31' e göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyula anadili etkinlikleri içinde geçen yeni sözcüklerin tanımlarını açıklama arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu sözcükleri açıkladıkları görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenler, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenler, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenler, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenler yeni sözcükleri açıklamaktadır.

Tablo 32' e göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyula bilmecelerin içinde geçen cümlelerin çocukların tekrar edebileceği uzunlukta olması arasındaki ilişkiye bakıldığında seçilen bilmecelerin çocukların tekrar edebileceği uzunlukta olduğu görülmektedir. En çok 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin buna dikkat ettikleri görülmektedir.

Tablo 33' göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyla anadil etkinliklerinde çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin çocuklara fırsat verdikleri görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin buna fırsat verdikleri görülmektedir.

Tablo 34'e göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyla şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu araçlardan yeterince yararlanmadıkları görülmektedir.

Tablo 35' e göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyla parmak oyununda sözle hareket arasında uyum olması arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin seçtikleri parmak oyunlarında parmak oyununda sözle hareket arasında uyum olduğu görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki parmak oyunlarında böyle bir uyum olduğu görülmektedir.

Tablo 36' ya göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyla çocukların grup sohbetine istekle katılmaları arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukların grup sohbetine istekle katıldıkları görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların grup sohbetine istekli oldukları görülmektedir.

Tablo 37' göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyla anadil etkinliklerinde hikâye anlatmaya yer verme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin hikâye anlatmaya yer verdikleri görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin hikâye anlatmaya yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 38' e göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyla hikâye anlatmada pazen tahta, şimşek kartı, kukla, slayt gibi araçlardan yararlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu araçlardan yararlandıkları görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin bu araçlardan yararlandıkları görülmektedir.

Tablo 39' a göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyula anadil etkinliklerinde hikâye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanma arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin bu materyalleri nadiren kullandıkları görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin hikâye anlatmaya yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 40'a göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyula çocukların pandomime istekle katılmaları arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukların pandomime istekle katıldıkları görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların pandomime istekli oldukları görülmektedir.

Tablo 41' e göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyula çocukların yaratıcı dramatizasyona istekle katılmaları arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukların yaratıcı dramatizasyona istekle katıldıkları görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaratıcı dramatizasyona istekli oldukları görülmektedir.

Tablo 42'ye göre; sınıfta kaç öğrenci olduğuyula yaratıcı dramatizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf etme arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin buna çaba sarf ettikleri görülmektedir. En çok 14-16 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 17 ve üstü kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, daha sonra 11-13 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin, son olarak da 8-10 kişilik sınıfları bulunan öğretmenlerin yaratıcı dramatizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ettikleri görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları ve elde edilen sonuçlara göre, okulöncesi eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşması, her şeyden önce çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, çevre şartlarına, yaşlarına uygun olarak hazırlanacak bir programa ve bu programın tüm bu ölçütler göz önünde bulundurulmuş olarak geliştirilmesine bağlıdır.

Okulöncesi eğitim kurumları programlarında yer alan anadili etkinliklerine yönelik aşağıdaki öneriler belirtilebilir:

Anadili çalışmaları eğitim programının uygulanacağı okul ya da sınıftaki çocukların gelişim özellikleri ve bu özelliklere bağlı ihtiyaçlar bilimsel yollarla, uzmanlar tarafından tespit edilmelidir.

Okulöncesi eğitim programının ve bu program içinde yer alan anadili çalışmaları eğitim programının bilimsel olarak hazırlanması, izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda akademik anlamda görev yapacak çalışma grupları oluşturulmalıdır.

Okulöncesi eğitim programı ve bu program içinde yer alan anadili çalışmaları eğitim programını hazırlamak için oluşturulan çalışma grupları, geniş bir program hazırlamalıdır. Hazırlanacak bu programda amaçlara ve hedef davranışlara açık, sade ve anlaşılır bir dille ve örneklerle yer verilmesiyle öğretmenlerin anadili çalışmalarına daha çok önem vermeleri sağlanacaktır.

Anadili çalışmaları eğitim programını destekleyici ve açıklayıcı öğretmenler için rehber bir kitap hazırlanmalıdır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler için, düzenlenecek hizmet-içi eğitim programlarında anadili çalışmaları eğitim programına da dengeli bir şekilde ağırlık verilmelidir.

Modern eğitim teknolojisi anlayışına uygun öğretme-öğrenme ortamı oluşturularak gerekli araç ve gereçler sağlanmalıdır.

Öğrenmede ailenin etkisi unutulmamalı ve anadili öğretiminde okul ile aile arasında etkili bir işbirliği sağlanmalıdır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında, bu alanda yüksek öğrenim görmüş öğretmenler görevlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- 1- Savaş G., (2003), "Türk Milli Kültürünün Önemli Bir Unsuru: Türk Dili", Müdafaa-i Hukuk Dergisi, Ağustos, Sayı:60,Yıl:5
- 2- Ahioğlu N., (1999), "Sembolik Oyunun Dört Yaş Çocukların Dil Kazanımına Etkisi" Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ss.18.
- 3- Temiz G., (2002), "Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi", Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 4- Özkırmı, A., (1994), "Dil ve Anlatım", Birinci basım, Ankara: Ümit Yayıncılık, s. 13.
- 5- Aktan E., (1996), "Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (ses birim duyarlılığı) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 6- Özdemir A., (2002), "Bilişsel Gelişim Kuamları Işığında Türkçe'nin Anadil Olarak Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar", Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 7- Genç Ş., (1987) "Okulöncesi Eğitim Programları" Ya-Pa 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- 8- Şahin M., (Nisan 1995), "Çocukta Dil Gelişimi", Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları, S. 30, ss. 64-70.
- 9- Fişek G. O., S. M. Yıldırım, (1983), "Çocuk Gelişimi", İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 10- Ateş K., (1990) "Türk Dili", Ankara: Şahin Matbaası.
- 11- Erkan, P., (1990), "Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi", Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- 12- Aksan D., (1998), "Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dil Bilim", Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- 13- Cüceloğlu, D., (1999), “İnsan ve Davranışı”, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 14- Yavuzer H., (1987), “Çocuklarda Konuşma ve Konuşma Bozuklukları”, Aile ve Çocuk Yıllık Dergisi, İstanbul.
- 15- Ergin M., (1988), “Üniversiteler İçin Türk Dili”, Dördüncü baskı, İstanbul: Bayrak Basım /Yayım /Tanıtım, ss.7.
- 16- Aksan D., (1990), “Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim”, 1-2-3, Dördüncü baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 439/1.
- 17- Mc Cormick, L. and Schiefelbuseh, R.L., (1984), “Early Language Intervention- An Introduction”, Charles E. Merrill Publishing Company.Colombus, U.S.A.
- 18- Owens R. E., (1984), “Language Development-An Introduction”, Charles E Merrill Publishing Company, Co1ombus, U. S.A .
- 19- Acarlar İ. F. (1991), “2,5-4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi S.B.E. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- 20- Vardar B., (1980), “Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü”, Ankara: TDK, ss. 20.
- 21- Aksan D., (1979), “Her Yönüyle Dil I, Ana Çizgileriyle Dilbilim”, 3. bs., Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- 22- Öztürk K. H., (1995), “Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve ifade Edici Dil Düzeyleri”, Ankara: Gazi Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ss. 29.
- 23- Cüceloğlu, D., (1991), “İnsan ve Davranışı”, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 24- Armağan C., (1992), “Dil”, İzmir: İleri Kitabevi.
- 25- Öncül R., (1989), “Özel Eğitim Sözlüğü”, Ankara: Karatepe Yayınları.
- 26- Pitcher E. G., Feinburg S. G., Alexander D., (1984), “Helping Young Children Learn”, 4.bs, Charles E. Merril Publishing Company, Ohio.
- 27- Gönen M., (1988), “Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin incelenmesi”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- 28- Banguoğlu, T., (1990) “Türkçe'nin Grameri”, Üçüncü Basım, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 528, ss. 9

- 29- Uyar N., (1995), "Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi". Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- 30- Ülgen G., (1995), "Eğitim Psikolojisi, Birey ve Öğrenme", Ankara: Bilim Yayınları, ss.134-135.
- 31- Sprinthall, R.C.and Sprinthall, N.A., (1977), "Educational Psychology A Developmental", Approach.Addison Wesley Company, Canada,U.S.A.
- 32- Arı, M., Gönen, M., (1988), "Dil Gelişimi ve Çocuk Kitapları", Ankara: Aşama Matbaası.
- 33- Songar.A., (1986). "Dil ve Düşünce", İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniği Vakfı Yayınları.
- 34- Gandner J. M., H. W. Gardiner, (2000), "Çocuk ve Ergen Gelişimi", Çeviren:Bekir Onur ve Diğerleri, Ankara: İmge Kitabevi, ss.187-199.
- 35- Solmaz F., (1997), "Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi", Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ss. 4.
- 36- Tural A., (1979), "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El Kitabı", Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, ss. 29-87.
- 37- Çayır Ç., F. Aydeniz, (1999), "Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Altı-Yedi Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi", Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ss.13-16
- 38- Gülleryüz, F., (1990), "48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi", Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, ss.8-9.
- 39- Hammill D. D. and Bartel N. R., (1982), "Teaching Children With Learning and Behavior Problems", Allyn and Bacon, Inc. Boston, U.S.A.
- 40- Altunköprü T., (1999), "Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?", İstanbul: Hayat Yayınları, ss. 20.
- 41- Okuturlar H. M., (1986), "Özel Eğitim", İstanbul: As Yayınları, ss. 124.
- 42- YavuzerH., (1993), "Çocuk Psikolojisi", İstanbul: Remzi Kitabevi, 9. basım, ss. 69.

- 43- Baykoç Dönmez N.(1986) “Çocukta Dilin Kazanılması” Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, ss. 90-97.
- 44- Davaslıgil, Ü., (1982), “Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler”, Aile ve Çocuk Yıllık Dergi, İstanbul: Ak Yayınları, ss. 30-33.
- 45- Ertuğ. A., (1981), “Çocuk Bakım Yurtlarında Yaşayan Çocuklar İle Ailelerinin Yanında Yaşayan Çocukların Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ss. 4.
- 46- Mangır M., (1987), “0-4 Yaş Arasındaki Çocuklarda Dil Gelişimi”, Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayınları. Ankara.: ss. 17.
- 47- Ürfioğlu A., (1980), “Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi”, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, ss.12
- 48- Morris V. J., Ph. D. (1972) “Childhood. Language Development”, Chapter 2. Charles C Thomas, Publisher, Sacramento, California.
- 49- Seçilmiş S., (1996), "Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi", Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 50- Avcı N., (2004), “Gelişimde 0-3 Yaş Yaşama Merhaba”, İstanbul: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi Morpa Kültür Yayınları, 2.Basım, ss. 151-163.
- 51- Batur S., 1998, Açıklamalı-Örnekli Türk Halk Edebiyatı, İstanbul
- 52- Karacan, E. (1998) “Yaşamın İlk Bir Yılında Anne-Bebek Etkileşimi ve Bebeklerde Dil Gelişimi”, Ankara: Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi ABD, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- 53- Baykoç Dönmez N., M. Arı.(1992) “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması”, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8: 3, ss. 116-120
- 54- Dereobalı, N., (1994), “Anaokula Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi”. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, ss. 15.
- 55- Başaran. İ. E., (1992), “Eğitim Psikolojisi”, Ankara: Ayyıldız Yayınevi.
- 56- Arkonaç S., (1993), “Psikoloji”, İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım, ss. 307.
- 57- Aydın E., (1995), “Dīvanū Lūgati't-Türk'te Çocuk Oyunları”, Türk Kültürü,(XXXIII) 388, Ağustos, 510-512 (62-64)

- 58- Paycı, D. E. (1994), "Çocuklarda Dil Gelişimi", Edirne: Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları, ss. 28.
- 59- Yavuzer H., (1990), "Ana Baba Okulu". İstanbul: Remzi Kitabevi, ss.35-38.
- 60- Özdemir E., (1987), "İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu" 3.Baskı İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- 61- Aksan D. (1 Haziran 1975), "Anadili", Türk Dili Dergisi, sayı 285.
- 62- Aksan D., (1983), "Ana Dili", Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı, s. 63-64.
- 63- Öztürk N., (1998), "Fonetik Türk Alfabeti Türkçe İlkokuma Yazma ve Gestalt Kuramı Üzerine Düşünceler", Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, A.Ü. Tömer Gaziantep Şubesi, sayfa: 141.
- 64- Yıldırım C., (1991), "Bilim Felsefesi", İstanbul, Remzi Kitabevi, sayfa: 16.
- 65- Paşa A. V., (1877), "Lehçe-i Osmani", C.2, ss. 1103.
- 66- Naci M., (1890) "Lûgat-i Naci", İstanbul, ss. 950.
- 67- Sakaoğlu S. (1999), "Masal Araştırmaları", Ankara: Akçağ Yayınları I. Baskı.
- 68- Devellioğlu F., (hzl.) (1962), "Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat", Ankara, ss. 747
- 69- Ağakay M. A. (Hzl.), (1966), "Türkçe Sözlük", 4. basım, Ankara, ss. 503.
- 70- Elçin Ş., (1988), "Halk Şiiri Antolojisi", Ankara.
- 71- Seyidoğlu B., (1975), "Erzurum Halk Masalları Üzerinde Araştırmalar", Ankara, ss. 29-35
- 72- Sakaoğlu S., (1973), "Gümüşhane Masalları/Metin Toplama ve Tahlil", Ankara.
- 73- Kenneth W. C. and M. W. Clarke, (1961), "Introducing Folklore", New York, ss. 21.
- 74- Kantarcıoğlu, (1991), "Eğitimde Masalın Yeri", İstanbul: MEB Yayınları, s.15.
- 75- Oğuzkan A. F., (1983), "Yerli Ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı", 3.Basım, Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- 76- Oğuzkan A. F., (2001), "Çocuk Edebiyatı", 7. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.
- 77- Yalçın A. ve G. Aytas, (2003), "Çocuk Edebiyatı", Ankara: Akçağ Yayınları, 2. Baskı, ss.60-69, 131-133, 145-147.
- 78- Şirin M. R., (1998), "99 Soruda Çocuk Edebiyatı", İstanbul: 99 Soruda Çocuk Dizisi, Çocuk Vakfı Yayınları , İkinci Baskı.
- 79- Baymur F. ve K. Demiray, "Çocuk Edebiyat Antolojisi", ss.14.

- 80- Karaalioglu S. K., (1975), "Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak Ve Yazmak Sanatı" Onbirinci Basım, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri Koll.Şti.
- 81- Taner H. (Çev.), (1951), "Çocuklara Hangi Kitapları Okutmalı?", Aile, Cilt IV, Sayı 16, (Kısaltarak çeviren Haldun Taner).
- 82- Bedii Terbiye, (1341(1925)), İstanbul: Resimli Gazete, s. 91-92, (sadeleştirilerek alınmıştır)
- 83- Yücel, (1941(1925)), "Türk Halk Edebiyatı", Cilt XIII, Sayı 73, Mart, İstanbul: İkbal Kütüphanesi, ss.131.
- 84- Steichen R. (1979), "Märchen-eine Bestandsaufnahme", Gorschanek M., Rucktaschel A. (Hrsg.) Kinder-und Jugendliteratur, Wilhelm Fink Verlag, München, 158
- 85- Gökşen E. N., (1985), "Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız", İstanbul: Remzi Yayınevi, ss. 62-63.
- 86- Maier K. E., (1987), "Jugendliteratur", Verlag Julius Klinkhardt, 9. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb., 80.
- 87- Brunner, R. (1979), "Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die Kinder-und Jugendliteratur", Gorschanek M., Rucktaschel A. (Hrsg.) Kinder-und Jugendliteratur, Wilhelm Fink Verlag, München, 85
- 88- Dilidüzgün S., (2003), "Çağdaş Çocuk Yazını Yazın Eğitime Atılan İlk Adım" İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, İkinci Basım.
- 89- Kotla F., (1974), "Märchen oder nicht?", Horlitz. F., Baumert (Hrsg.), Beitrage zur Kinder-und Jugendliteratur, Berlin.
- 90- Bettelheim, B. (1981), "Kinder Brauchen Märchen", München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 9
- 91- Oğuzkan, A.F., (1997), "Yerli Ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı", 5. Baskı, Ankara: Emel Matbaacılık San.
- 92- Demiray, K., (1997), "Açıklamalı Çocuk Edebiyatı Antolojisi", İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınevleri Kol. Şti.
- 93- Oğuzkan A. F., "Çocuk ve Şiir", Eğitim Üzerine, s. 54-55.
- 94- Nelson M. A., "A Comparative Anthology of Children's Literature", s. 930.
- 95- Tür G. ve A. Turla, (1991), "Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap" Ya-Pa Yayınları. ss. 56-57, 72, 81, 85-86, 91-92.

- 96- Calp M., (2003), “Öğretmenler Ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri İçin İlkokuma Yazma Öğretimi”, Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı, Konya: Eğitim Kitabevi
- 97- Çağdaş A., H. Albayrak ve S. Cantekinler, (2003), “Okulöncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler”, Konya: Eğitim Kitabevi.
- 98- Aral N., A. Kandır, ve M. C. Yaşar, (2000), “Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları”, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- 99- Gönen M., (1994), “Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Kitap Seçimi, Okulöncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı”, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- 100- Gürkan T., (1981), “Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- 101- Güven Y., (1999), “Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneğini Tanıma ve Geliştirme”, Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, İstanbul: YA-Pa Yayınları.
- 102- Tezel N. (2000), “Türk Halk Bilmeceleri”, İstanbul: Araştırma İnceleme Dizisi: 82, MEB Basımevi, ss. V1-V11
- 103- Aral N., M. C. Yaşar ve A. Kandır, (2002), “Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı”, (Geliştirilmiş 2. baskı), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- 104- Sükân Z., (1983), “Okulöncesi Etkinlikleri”, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 105- Tür G., (1986), “Okulöncesi Dönemde Anadili Etkinlikleri, Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: Ya-Pa Yayınları, ss. 154-155.
- 106- Baş H.Z. (2002), “Drama Yöntemiyle Türkçe Eğitimi” 1. Basım Uzerler Matbaacılık.
- 107- Üstündağ, T., (1988), “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 108- Öztürk F., (2002), “Okulöncesi Dönem Müzik Eğitiminde Drama”, Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- 109- Isenberg J. ve R. M. Jolango, “Creative Expression and Play in the Early Childhood”. Curriculum, s. 137
- 110- Dowling M. ve Dauncey, E., (1989), “Teaching 3 Years Old”, Theory into Practice Sussex: Professional Library.

- 111- Lindvaag A.ve Moen, T. (1984), "Drama 1 skolen". Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- 112- Oaklander V., (1978), "Windows to Our Children". Moab, Utah, Real People Press.
- 113- Önder A., (2003), "Okulöncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları", İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- 114- Slade, P. (1995), "Child Play- it's Importance for Human Development", London: Jessica Kingsley Publishers.
- 115- Gönen M., (2000), "Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem Uygulamaları", İstanbul: Epsilon Yayınları.
- 116- Participant To Performer, (1991), IATA/USA "Handbook For Drama/Theatre", June, P. 1-9, New Orleans.
- 117- Workman, S., Anziona, M.C., (1993), "Curriculum Webs: Weaving Connections From Children to Teachers", Young Children, January, P. 4-9.
- 118- Kohl M.D., (1989), "Math Activities For Young Children", Day Care And Early Education, Bords of Education, P. 29-44.
- 119- Ömeroğlu, E., (1990), "Anaokuluna Giden 5-6 yaşındaki Çocuklarının Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi", Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- 120- Erkunt N., (1996), "Okulöncesi Eğitim", İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- 121- Hohmann M. ve Weikart, (2000), "Küçük Çocukların Eğitimi", İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı
- 122- Duymaz A.(2002), "İrfanı Arzulayan Sözler Tekerlemeler", Ankara: Akçağ Yayınları.
- 123- Hayat Büyük Türk Sözlüğü, İstanbul, Basım tarihi yok.
- 124- Çelebioğlu, Â., (1995), "Ramazannâme", İstanbul, (1.b. Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul t.y.).
- 125- Yardımcı, M., (1998), "Başlangıcından Günümüze Halk Şiiri Âşık Şiiri Tekke Şiiri", Ankara.
- 126- Kaya D., (1999), "Anonim Halk Şiiri", Ankara
- 127- Aral N, G. Baran, Ş. Bulut ve S. Çimen, (2000) "Drama", İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- 128- Sükan Z. ve diğerleri, (1980), "Okulöncesi Eğitimi El Kitabı, İstanbul: Redhause Yayınevi, ss. 66.
- 129- Oğuzkan Ş., (1986), "Okulöncesi Dönemde Dramatik Etkinlikler", Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- 130- Seyrek H. ve M. Sun, (1998), "Okulöncesi Eğitimde Oyun", 5. baskı, İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- 131- Oğuzkan Ş. ve G. Oral, (1983), "Okulöncesi Eğitimi", 5. baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 132- Şen S., (1989), "Konya İli Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Anadili Çalışmaları Eğitim Programının Değerlendirilmesi", Konya: Selçuk Üniversitesi SBE Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- 133- Oğuzkan Ş., (1985), "Okulöncesi Dönemde Dramatizasyonun İşlevi", Ya-Pa 2.3. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- 134- Alpay M., (1990), "Çocuk ve Kütüphanesi", Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Semineri 1984-1, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- 135- Günce G., (1973), "Çocukta Zihin Gelişimi, Piaget Kuramına Toplu Bir Bakış", Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları, ss. 78.
- 136- Ulcay S., (1983), "Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program", İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, ss. 9.
- 137- Kenan O., (1983), Eğitim Teknolojisi Yöntemler-Teknikler ve Uygulamalar, Ankara, Okan Yayınları, ss.82.
- 138- Vukelich, C., (1990), "Where's The Paper? Literacy During Dramatic Play", Childhood Education, P: 205- 224(Summer).
- 139- Danielson, K.E., (1990), "Creating Interest İn Words With Literature", Childhood Education: Summer.
- 140- Gönen M. ve N. V. Dalkılıç, (1998), "Çocuk Eğitiminde Drama", İstanbul: Epsilon Yayınları.
- 141- Connoly, A.J., Doyle, A.B., (1984). "Relation Of Social Fantasy Play To Social Competence İn Preschoolers", Development Psychology, S: 20, 5, 797 -806.
- 142- Erturan. N., R. Zembat, (1991), "Öykü Anlatmada Dilin Kullanımı Konusunda Bir Hizmet İçi Eğitim Örneği", Eskişehir: Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.

- 143- Martinez M.G.,Teale, W.H., "Classroom Storybook Reading: The Creation Of Texts And Learning Opportunities", Theory Into Practice, Volume XXVIII, Number 2. P:126- 134.
- 144- Darıca, N., (1993), Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı Ve Eğitimi Bölümü Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi Yüksek Lisans Ders Notları.
- 145- Gould P.N., (1990), "Work Commitment And Job Satisfaction For Program Staff: How to Build it", Day Care And Early Education, P: 4- 7, (Spring).
- 146- Sandel L, (1990), "What Can A Poem Do", Childhood Education, P; 210- 213, (Summer)
- 147- Jersild A. T. (1983), "Çocuk Psikolojisi", (Çev:Gülseren Günce) Ankara: Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası

EKLER

KET FORMU

Değerli Eğitimciler,

Bu anket formu ana dili etkinliklerinde öğrencilerinize uyguladığınız ana dili yöntemlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formundaki bazı soruların doldurulması gerekmektedir. Bu soruların yanında belirtilmiş olan yerlere istenilen bilgiyi yazınız. Bazı sorular ise seçeneklidir. Size en uygun olan seçeneğin önünde bulunan () içine X işareti koyunuz.

Katkılarınız İçin Teşekkürler

Öğretmenin Yaşı :

Öğretmen yıldır öğretmenlik yaptığı :

Sınıf başına kaç öğrenci olduğu :

ANA DİLİ ETKİNLİKLERİNE HAZIRLIK

Ana dili etkinliklerine geçmeden önce çocukların hepsinin görebileceği şekilde sınıfta gerekli materyalleri hazırlıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukların ana dili etkinliklerine hazırlanmasını sağlayıcı konuşmalar yapıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukları konuşma konuları ile ilgili açıklamalarda sade, açık ve anlaşılır bir dil kullanıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukların konuştuğu cümlelerde dil bilgisi kurallarına uyarak çocuklara model oluyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukların konuştuğu cümlelerde kelime telaffuzlarını doğru kullanarak çocuklara model oluyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Ana dili etkinlikleri içinde geçen yeni sözcüklerin tanımlarını açıklıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukları konuşma konuları ile ilgili tartışma yaptırıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukların konuştuğu cümlede hatalı ve eksik cümle kurarak konuşan çocuklara düzgün konuşmaları için gerekli örnekler veriyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

BİLMECESİ

Ana dili etkinliklerinde bilmeceye yer veriyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

10- Bilmeceler işlenen üniteye uygun mu?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

11- Çocuklar bilmece sormaya ya da yanıtlamaya istekliler mi?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

12- Bilmecelerin içinde geçen cümleler çocukların tekrar edebileceği uzunlukta mı?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

13- Bilmeceler çocukların günlük yaşantılarına uygun mu?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

14- Bilmecenin yanıtının bulunması için çocuklara ipucu veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

15- Çocukların birbirlerine bilmece sormasına fırsat veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

16- Bilmece sormaya ve/veya yanıtlamaya katılmayan çocukları etkinliğe katılmaları için çaba sarf ediyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

TEKERLEME

17- Ana dili etkinliklerinde tekerlemeye yer veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

18- Çocuklar tekerlemeyi tekrarlamaya istekliler mi?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

19- Tekerlemeyi tekrarlamayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

20- Tekerlemenin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanıyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

ŞİİR

21- Ana dili etkinliklerinde şiire yer veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

22- Şiir , işlenen üniteye uygun mu?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

23- Çocuklar şiiri dikkatle dinliyorlar mı?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

24- Şiirdeki mısralar çocukların tekrar edebileceği uzunlukta mı?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Şiirde geçen kelimeler çocukların günlük yaşamda kullandıkları kelimeler mi?

er zaman b) Bazen c) Hiç

İsteyen çocukların şiir söylemesine fırsat veriyor musunuz?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Şiir söylemek istemeyen çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Şiirin çocuklara öğretilmesinde radyo, teyp, tv gibi araçlardan yararlanıyor musunuz?

er zaman b) Bazen c) Hiç

PARMAK OYUNLARI

Ana dili etkinliklerinde parmak oyunlarına yer veriyor musunuz?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Parmak oyunlarını çocuklar dikkatle dinliyorlar mı?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Parmak oyununun sözleri çocukların tekrar edebileceği uzunlukta mı?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Parmak oyunu canlı ve hareketli mi?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Parmak oyunlarındaki hareketleri çocuklar kolayca yapabiliyorlar mı?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Parmak oyununda sözle hareket arasında uyum var mı?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukların birbirlerine parmak oyunları ile bazı olayları canlandırmalarına izin veriyor musunuz?

er zaman b) Bazen c) Hiç

Parmak oyunlarına katılmayan öğrencileri istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

GRUP SOHBETİ

- Ana dili etkinliklerinde grup sohbetine yer veriyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

- Grupla yapılan sohbet işlenen üniteye uygun mu?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

- Çocuklar sohbete istekle katılıyorlar mı?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

40- Çocuklar sohbeti dikkatle dinliyorlar mı?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

41- Sohbette verilen örnekler çocukların günlük yaşantılarına uygun mu?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

42- Çocuklara yönlittiğiniz sorularda her çocuğun aktif olmasına dikkat ediyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

43- Grup sohbetine katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

44- Grup sohbetinde kaynak kişilerden yararlanıyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

45-Grup sohbetinde açıklamalarınızı destekleyici resimler, kartlar vb. araçlardan faydalanıyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

HİKAYE ANLATMA

46- Ana dili etkinliklerinde hikaye anlatmaya yer veriliyor mu?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

47- Hikaye işlenen üniteye uygun mu?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

48- Hikayeyi çocuklar ilgiyle dinliyorlar mı?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

49- Çocukların hikaye ile ilgili sorduğu soruları yanıtlıyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

50- Hikayede geçen ve çocukların anlayamadığı kelimeleri açıklıyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

51- Hikayenin konusu çocukların günlük yaşantılarına ve yakın çevrelerine uygun mu?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

52- Hikayenin anlatım özelliği çocukların seviyesine uygun mu?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

53- Hikaye anlatırken ses tonu, jest ve mimiklerinize dikkat ediyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

54- Hikayedeki olayları anlatan resimleri her çocuğun görmesini sağlıyor musunuz?

a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

Hikaye anlatırken pazen tahta, şimşek kartı, kukla, slayt gibi araçlardan yararlanıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Hikaye anlatırken çocukların yaptığı kuklaları, kestikleri resimleri vb. kullanıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Hikaye anlatırken ilgisiz gördüğünüz çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

PANDOMİM

Ana dili etkinliklerinde pandomime yer veriyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocuklar pandomime istekle katılıyorlar mı?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Pandomimin konusu çocukların günlük yaşantılarına ve yakın çevrelerine uygun mu?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Pandomim canlı ve hareketli mi?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocukların birbirlerine pandomim yoluyla bazı olayları anlatmalarına fırsat veriyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Pandomime katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Pandomimde kukla, maske, başlık gibi araçlar kullanıyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

YARATICI DRAMATİZASYON

Ana dili etkinliklerinde yaratıcı dramatizasyona yer veriyor musunuz?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Yaratıcı dramatizasyon işlenen üniteye uygun mu?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Çocuklar yaratıcı dramatizasyona istekle katılıyorlar mı?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

Yaratıcı dramatizasyonun konusu çocukların günlük yaşantı ve yakın çevrelerine uygun mu?

Her zaman b) Bazen c) Hiç

69- Yaratıcı drammatizasyon canlı ve hareketli mi?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

70- Hikayedeki olaylar yaratıcı drammatizasyon yolu ile canlandırılıyor mu?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

71- Çocukların yaratıcı drammatizasyon yolu ile bazı olayları canlandırmalarına izin veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

72- Yaratıcı drammatizasyonda her çocuğun bir rol almasına dikkat ediyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

73- Yaratıcı drammatizasyona katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

74- Yaratıcı drammatizasyon uygulamasında dekor ve kostümler kullanılıyor mu?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

HİKAYE ANLATTIRMA VE TAMAMLATTIRMA

75- Ana dili ekinliklerinde çocuklara hikaye anlatırma ve/veya tamamlattırma çalışmalarına yer veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

76- Çocuklar hikaye anlatma ve/veya tamamlamaya istekle katılıyorlar mı?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

77- Hikayeyi anlattıktan sonra başlığını çocuklara bulduruyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

78- Hikayeyi anlatırken yarıda keserek sonucu çocukların tamamlamalarına fırsat veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

79- Hikaye anlatmaya ve/veya tamamlamaya katılmayan çocukları istekli hale getirmek için çaba sarf ediyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

80- Hikaye anlatırma ve/veya tamamlattırma da çocukların hikaye kitapları, resimler, kuklalar gibi araçları kullanmalarına fırsat veriyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

81- Ana dili etkinlikleri içerisinde etkinliklere katılan öğrencilerin başarılarına destek olacak, gerçeğe dayalı övgülerde bulunuyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

82- Çocuklarla birlikte yapılan etkinliğinin kısa bir değerlendirmesini yapıyor musunuz?

- a) Her zaman b) Bazen c) Hiç

Ana dili etkinliklerinde ilgisi dağılan ya da grubun ilgisini dağıtan öğrencilere herhangi bir ceza verir misiniz? (Azarlama, alay etme, korkutma, dövme gibi)

a) Her zaman

b) Bazen

c) Hiç

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE BAĞLI ÖĞRETMEN YETİŞTİREN FAKÜLTE VE YÜKSEK OKUL ÖĞRENCİLERİNİN "OKUL DENEYİMİ" VE "ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI" YAPACAKLARI KONYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE BAĞLI "UYGULAMA OKULU" VE "UYGULAMA KURUMLARI" İSİM LİSTESİ VE BU OKUL/KURUMLARDAKİ ÖĞRETMEN NORM KADRO SAYILARINI BELİRTEN LİSTEDİR.

S.NO	İLÇE	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI		FORM-1 OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN NORMU
		UYGULAMA OKUL/KURUM ADI		
1	KARATAY	ZÜBEYDE HANIM ANAOKULU		5
2	MERAM	TÜRK ANNELER DERNEĞİ ANAOKULU		10
3	MERAM	ŞEHİT KUBILAY ANAOKULU		5
4	SELÇUKLU	SELÇUKLU ANAOKULU		13
5	KARATAY	Z.H.KML. VE AKML. UYGULAMA SIN.		7
6	MERAM	MERAM ATATÜRK TL. ML. VE AML. UYG. SIN.		10
7	SELÇUKLU	SELÇUKLU KIZ MESLEK LIS. UYG. SIN.		9
1	KARATAY	19 MAYIS İÖO. ANASINIFI		2
2	KARATAY	23 NİSAN EGEMENLİK İÖO. ANASINIFI		3
3	KARATAY	AKÇEŞME İÖO. ANASINIFI		2
4	KARATAY	AKIF PAŞA İÖO. ANASINIFI		2
5	KARATAY	BİROL POLAT İÖO. ANASINIFI		2
6	KARATAY	CENGİZ TOPEL İÖO. ANASINIFI		2
7	KARATAY	HASAN ALI YÜCEL İÖO. ANASINIFI		2
8	KARATAY	HÜRRİYET İÖO. ANASINIFI		2
9	KARATAY	İSMET PAŞA İÖO. ANASINIFI		1
10	KARATAY	İZZET BEY İÖO. ANASINIFI		2
11	KARATAY	KARKENT İÖO. ANASINIFI		2
12	KARATAY	KARMA İÖO. ANASINIFI		2
13	KARATAY	KUVA YI MİLLİYE İÖO. ANASINIFI		0
14	KARATAY	MAHMUT ŞEVKET İÖO. ANASINIFI		2
15	KARATAY	MUSTAFA AYDIN İÖO. ANASINIFI		1
16	KARATAY	ŞEKİBE AKSOY İÖO. ANASINIFI		1
17	KARATAY	ŞHT. ALBAY İ. KARAOĞLANOĞLU İÖO. AN.		1
18	KARATAY	ULUBATLI HASAN İÖO. ANASINIFI		2
19	KARATAY	ULURMAK İÖO. ANASINIFI		1
20	KARATAY	YAVUZ SELİM İÖO. ANASINIFI		1
21	KARATAY	YAŞAR DOĞU İÖO. ANASINIFI		2
1	MERAM	24 KASIM İÖO. ANASINIFI		2
2	MERAM	ALİ İHSAN DAYIOĞLUGİL İÖO. ANASINIFI		2
3	MERAM	ALPARSLAN İÖO. ANASINIFI		1
4	MERAM	AYŞE SÖNMEZ İÖO. ANASINIFI		1
5	MERAM	CEMAL BARDAKÇI İÖO. ANASINIFI		1
6	MERAM	CUMHURİYET İÖO. ANASINIFI		2
7	MERAM	ÇUMRALIOĞLU İÖO. ANASINIFI		2
8	MERAM	DERE CUMHURİYET İÖO. ANASINIFI		1
9	MERAM	DERE ZAFER İÖO. ANASINIFI		1
10	MERAM	DR. TEOMAN BİLGE İÖO. ANASINIFI		2
11	MERAM	FATİH SULTAN MEHMET İÖO. ANASINIFI		2
12	MERAM	FEVZİ ÇAKMAK İÖO. ANASINIFI		1
13	MERAM	HARMANCIK MH. A. HAŞHAŞ İÖO. ANASIN.		1
14	MERAM	İ. HAKKI KONYALI İÖO. ANASINIFI		1
15	MERAM	İHSAN ÖZKAŞIKÇI İÖO. ANASINIFI		4
16	MERAM	KARAHÜYÜK A. HAŞHAŞ İÖO. ANASINIFI		1
17	MERAM	KEMAL HATİPOĞLU İÖO. ANASINIFI		2
18	MERAM	LALEBAHÇE İÖO. ANASINIFI		2
19	MERAM	MEHMET BEĞEN İÖO. ANASINIFI		3
20	MERAM	MEHMET K. MEVLANA İÖO. ANASINIFI		2

(X) ! Öğretmen norm sayıları İl Millî Eğitim Müdürlüğü kayıtlarından alınmıştır. Okullardaki mevcut öğretmen sayıları tabloda belirtilen sayıdan farklı olabilir. Fakülte Koordinatörleri, uygulama okulu Müdürlükleri ile irtibat kurarak mevcut durumu öğrendikten sonra öğretmen adayı görevlendirmes yapacaktır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI

FORM-1

İLÇE	UYGULAMA OKUL/KURUM ADI	OKUL ÖNCESİ ÖĞ RETMEN NORMU
MERAM	MEHMET ŞUKRIYE SERT İÖO. ANASINIFI	2
MERAM	MÜMTAZ KORU İÖO. ANASINIFI	4
MERAM	NECATİ BEY İÖO. ANASINIFI	1
MERAM	ORG. CEMAL TURAL İÖO. ANASINIFI	0
MERAM	ÖĞRT. A. NAÇI GÜCÜYENER İÖO. ANASINIFI	2
MERAM	SARE ÖZKAŞIKÇI PİO. ANASINIFI	2
MERAM	ŞEHİT AHMET SENİH DURUM İÖO. ANASINIFI	1
MERAM	ŞEHİT PLOT BAYAN AYFER GÖK İÖO. ANAÇ	2
MERAM	ŞEKER İÖO. ANASINIFI	2
MERAM	ŞEYH ŞAMİL İÖO. ANASINIFI	1
MERAM	ŞÜKRÜ DORUK İÖO. ANASINIFI	1
MERAM	VAKIF BANK İÖO. ANASINIFI	1
MERAM	VALİ NECATİ ÇETİNKAYA İÖO. ANASINIFI	2
MERAM	YAYLAPINAR İÖO. ANASINIFI	2
MERAM	YUNUS EMRE İÖO. ANASINIFI	2
MERAM	ZAFER İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	A. PERİHAN DEMİROK İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	ABİDİN SANİYE ERÇAL İÖO. ANASINIFI	1
SELÇUKLU	AHMET ACAR İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	AHMET KARACIĞAN İÖO. ANASINIFI	1
SELÇUKLU	AKİNCİLAR A. HAŞHAŞ İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	AKŞEMSETİN İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	AYŞE TÜMER İÖO. ANASINIFI	3
SELÇUKLU	BARBAROS İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	BÜYÜK BAYRAM İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	CEMİLE ERKUNT İÖO. ANASINIFI	3
SELÇUKLU	CUMHURİYET MH. A. HAŞHAŞ İÖO. ANASINIFI	4
SELÇUKLU	DR. MUSTAFA ÖTEN İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	DUMLUPINAR MH. A. HAŞHAŞ İÖO. ANASINIFI	0
SELÇUKLU	ERTUĞRUL GAZI İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	EŞREFOĞLU İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	HAZIM ULUŞAHİN İÖO. ANASINIFI	6
SELÇUKLU	HOCACIHAN İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	İBRAHİM YAPICI İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	İHSANİYE İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	KAŞGARLI MAHMUT İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	KAZIM ÖZENC SEÇEN İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	M. NURİ KÜÇÜKKÖYLU İÖO. ANASINIFI	4
SELÇUKLU	MEHMET AKDOĞAN İÖO. ANASINIFI	1
SELÇUKLU	MRŞ. MUSTAFA KEMAL İÖO. ANASINIFI	4
SELÇUKLU	MUSTAFA KARACIĞAN İÖO. ANASINIFI	1
SELÇUKLU	MUSTAFA BÜLBÜL İÖO. ANASINIFI	4
SELÇUKLU	MUSTAFA HOTAMIŞLI İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	MUSTAFA NECATİ İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	NESRİN AYŞEGÜL KARDEŞLER İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	OSMAN GAZI İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	OVA UN İÖO. ANASINIFI	1
SELÇUKLU	ÖĞRETMEN FETHİYE ONSUN İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	REBİİ KARATEKİN İÖO. ANASINIFI	2
SELÇUKLU	SIRAÇ AYDIN TAŞBAŞ İÖO. ANASINIFI	1
SELÇUKLU	SÜLEYMAN ÇELEBİ İÖO. ANASINIFI	1
SELÇUKLU	ŞÜKRİYE ONSUN İÖO. ANASINIFI	4
SELÇUKLU	VALİ İHSAN DEDE İÖO. ANASINIFI	3
SELÇUKLU	ZELİHA LÜTFİ KULLUK İÖO. ANASINIFI	2

1. Öğretmen norm sayıları İl Millî Eğitim Müdürlüğüne kayıtlı olanlardır. Okullardaki mevcut öğretmen sayıları tabloda belirtilen sayıdan farklıdır. Fakülte Koordinatörleri, uygulama okulu Müdürlükleri ile itibat kurarak mevcut durumunu öğrendikten sonra öğretmen adayları görevlendirmesi için taleplerini ilgililiye bildirebilirler.

1. ÇUK ÜNİVERSİTESİNE BAĞLI ÖĞRETMEN YETİŞTİREN FAKÜLTE VE YÜKSEK OKUL ÖĞRENCİLERİNİN "OKUL NEYİMİ" VE "ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI" YAPACAKLARI KONYA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE BAĞLI UYGULAMA OKULU" VE "UYGULAMA KURUMLARI" İSİM LİSTESİ VE BU OKUL/KURUMLARDAKİ ÖĞRETMEN NORM

KADRO SAYILARINI BELİRTEN LİSTEDİR.

FORM

İLKÖĞRETİM EĞİTİM OKUL/KURUMLARI

ÖĞRETMEN NORMU

S.NO	İLÇE	UYGULAMA OKUL/KURUM ADI	Sınıf Öğr.	Türkçe	Matematik	Fen Bil.	Soyl Bil.	İngilizce	D.Ş.A.B.	Resim	Müzik	B. Eğitimi	İş Eğitimi	Bilgisayar	Diğer Öğr.
1	KARATAY	19 MAYIS İÖÖ.	14	3	2	1	1	2	1	0	1	1	1	0	1
2	KARATAY	23 NİSAN EGEMENLİK İÖÖ.	22	5	4	3	3	5	2	1	1	2	2	2	2
3	KARATAY	AKÇEŞME İÖÖ.	14	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
4	KARATAY	AKIF PAŞA İÖÖ	12	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	0	1
5	KARATAY	BIROL POLAT İÖÖ.	14	2	1	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
6	KARATAY	CELAL AKIN İÖÖ.	11	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
7	KARATAY	CENGİZ TOPEL İÖÖ.	25	4	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
8	KARATAY	FERİT PAŞA İÖÖ.	18	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1
9	KARATAY	HASAN ALI YÜCEL İÖÖ.	18	2	1	2	1	2	1	0	0	1	1	0	1
10	KARATAY	HALİL BAHÇECİ İÖÖ.	14	2	1	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
11	KARATAY	H. VCZ. MH. A. HAŞHAŞ İÖÖ.	10	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
12	KARATAY	HÜRRIYET İÖÖ.	18	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	0	1
13	KARATAY	İSMET PAŞA İÖÖ.	10	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
14	KARATAY	İZZET BEY İÖÖ.	20	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
15	KARATAY	KARKENT İÖÖ.	18	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1
16	KARATAY	KARMA İÖÖ.	20	6	5	4	4	6	2	1	1	2	2	0	3
17	KARATAY	KOYUNOĞLU İÖÖ.	15	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
18	KARATAY	KURTULUŞ İÖÖ.	18	2	2	1	2	2	1	1	1	1	0	0	1
19	KARATAY	KUVAYI MİLLİYE İÖÖ.	16	2	1	2	1	2	1	0	0	1	0	0	1
20	KARATAY	MAHMUT ŞEVKET PAŞA İÖÖ.	29	4	3	3	2	4	1	1	1	2	1	0	1
21	KARATAY	NAKİPOĞLU İÖÖ.	7	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
22	KARATAY	NAMIK KEMAL İÖÖ.	17	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1
23	KARATAY	Ş. ALBAY I. KARAOĞLANO. İÖÖ.	15	2	2	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
24	KARATAY	ŞEKİBE AKSOY İÖÖ.	7	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1
25	KARATAY	ULUBATLI HASAN İÖÖ.	10	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
26	KARATAY	ULUIRMAK İÖÖ.	18	2	2	1	2	2	1	0	0	1	1	0	1
27	KARATAY	VALİ K. KATATIŞ İÖÖ.	5	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
28	KARATAY	YAVUZ SELİM İÖÖ.	13	2	2	2	1	2	1	0	1	1	1	0	1
1	MERAM	24 KASIM İÖÖ.	26	3	2	3	2	2	1	1	1	1	1	0	1
2	MERAM	ALİ İHSAN DAYIOĞLUGİL İÖÖ.	12	2	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
3	MERAM	A.NACI GÜCÜYENER İÖÖ.	5	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
4	MERAM	A. SAMET F. KUZUCU İÖÖ.	20	2	2	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
5	MERAM	ALİ TAŞOLUK İÖÖ.	21	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1
6	MERAM	ALPARSLAN İÖÖ.	15	3	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
7	MERAM	ATATÜRK İÖÖ.	12	2	2	2	1	2	1	0	0	1	1	0	1
8	MERAM	AYŞE SÖNMEZ İÖÖ.	25	4	2	2	2	3	1	1	1	2	1	0	1
9	MERAM	CEMAL BARDAKÇI İÖÖ.	9	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
10	MERAM	CUMHURİYET İÖÖ.	17	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
11	MERAM	ÇUMRALIOĞLU İÖÖ.	14	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
12	MERAM	DERE CUMHURİYET İÖÖ.	5	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
13	MERAM	DERE ZAFER İÖÖ.	7	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
14	MERAM	DR. TEOMAN BİLGE İÖÖ.	23	4	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
15	MERAM	FATİH SULTAN MEHMET İÖÖ.	20	3	2	2	2	3	1	0	1	1	1	1	1

(X) 1. Öğretmen norm sayıları İl Millî Eğitim Müdürlüğü kayıtlarından alınmıştır. Okullardaki mevcut öğretmen sayıları tabloda belirtilen sayıdan farklı olabilir. Fakülte Koordinatörleri, uygulama okulu Müdürlükleri ile irtibat kurarak mevcut durumu öğrendikten sonra öğretmen adayı görevlendirmesi yapacaklardır.

FORM

İLKÖĞRETİM EĞİTİM OKUL/KURUMLARI

ÖĞRETMEN NORMU

S.NO	İLÇE	UYGULAMA OKUL/KURUM ADI	Sınıf Öğr.	Türkçe	Matematik	Fen Bil.	Soyl Bil.	İngilizce	D.Ş.A.B.	Resim	Müzik	B. Eğitimi	İş Eğitimi	Bilgisayar	Diğer Öğr.
------	------	-------------------------	------------	--------	-----------	----------	-----------	-----------	----------	-------	-------	------------	------------	------------	------------

		Sarı Ög.	Türke	Masemanlık	Fen Bil.	Sosyal Bil.	İngilizce	B.K.A.B.	Resim	Müzik	E. Eğitimi	İ. Eğitimi	Bilgisayar	Reh. Öğr.
MERAM	FAİK ALTIKOKLAR İÖÖ.	6	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1
MERAM	FEVZİ ÇAKMAK İÖÖ.	10	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
MERAM	HANIFI AYTEKİN İÖÖ.	10	1	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
MERAM	HARMANCIK MH. A. HAŞH. İÖÖ.	10	2	1	1	1	2	0	0	0	0	1	0	1
MERAM	İ. HAKKI KONYALI İÖÖ.	21	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	1
MERAM	İHSAN ÖZKAŞIKÇI İÖÖ.	20	3	2	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1
MERAM	KARAHÜYÜK MH. A. HAŞH. İÖÖ.	12	2	1	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
MERAM	KEMAL HATİPOĞLU İÖÖ.	15	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	1
MERAM	KOZAĞAÇ İÖÖ.	5	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
MERAM	LALEBAHÇE İÖÖ.	10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
MERAM	MEHMET BEĞEN İÖÖ.	19	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1
MERAM	M. HASAN SERT İÖÖ.	7	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
MERAM	MEHMET K. MEVLANA İÖÖ.	15	4	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
MERAM	M. ŞÜKRİYE SERT İÖÖ.	16	3	2	2	2	3	1	0	0	1	1	1	1
MERAM	MERAM İÖÖ.	10	4	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
MERAM	MİTHAT PAŞA İÖÖ.	13	3	1	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
MERAM	MÜMTAZ KORU İÖÖ.	22	6	3	3	2	4	2	1	1	2	1	0	2
MERAM	NECATİ BEY İÖÖ.	10	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
MERAM	ORG. CEMAL TURAL İÖÖ.	5	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
MERAM	ÖĞRETMEN AYŞE İHSAN İÖÖ	5	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
MERAM	SARE ÖZKAŞIKÇI PİÖ.	10	3	2	2	2	2	1	1	0	1	1	0	1
MERAM	ŞEHİT A. SENİH DURUM İÖÖ.	5	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
MERAM	Ş. PLOT BAYAN A. GÖK İÖÖ.	20	2	2	1	1	2	1	1	0	1	0	0	1
MERAM	ŞEYH ŞAMİL İÖÖ.	11	2	1	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
MERAM	ŞEKER İÖÖ.	25	4	3	2	2	4	1	1	1	1	1	2	2
MERAM	ŞÜKRÜ DORUK İÖÖ	10	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1
MERAM	TİCARET BORSASI İÖÖ	13	3	2	2	1	2	1	0	0	1	1	0	1
MERAM	VALİ NECATİ ÇETİNKAYA İÖÖ.	25	5	3	4	3	6	2	1	1	2	2	0	2
MERAM	VAKIF BANK İÖÖ.	13	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
MERAM	YUNUS EMRE İÖÖ.	16	3	2	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1
MERAM	ZAFER İÖÖ.	23	4	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
MERAM	ÖZEL GÜNDOĞDU İÖÖ													
MERAM	ÖZEL MODEL İÖÖ.													
SELÇUKLU	100. YIL MH. A. HAŞHAŞ İÖÖ.	21	3	2	2	2	3	1	1	1	1	0	1	
SELÇUKLU	ABİDİN SANİYE ERÇAL İÖÖ.	22	3	2	2	2	3	1	0	1	1	1	0	1
SELÇUKLU	AHMET ACAR İÖÖ.	16	2	2	1	1	2	0	0	0	1	1	0	1
SELÇUKLU	AHMET KARACIĞAN İÖÖ.	10	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
SELÇUKLU	A. PERİHAN DEMİROK İÖÖ.	23	3	2	3	3	3	1	1	1	2	1	0	1
SELÇUKLU	AKINÇILAR A. HAŞHAŞ İÖÖ.	30	6	4	3	3	5	2	1	1	2	2	0	2
SELÇUKLU	AKŞEMSETTİN İÖÖ	20	4	2	3	2	3	1	1	1	1	1	0	1
SELÇUKLU	ALAEDDİN İÖÖ.	18	3	2	2	2	2	1	0	0	1	1	0	1
SELÇUKLU	AYŞE TÜMER İÖÖ.	30	7	4	3	3	5	2	1	1	2	2	0	2
SELÇUKLU	BARBAROS İÖÖ.	18	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	2
SELÇUKLU	BUYUK BAYRAM İÖÖ.	22	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
SELÇUKLU	CEMİLE ERKUNT İÖÖ.	18	4	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1
SELÇUKLU	CUMHURİYET MH. A. HAŞ. İÖÖ.	25	5	3	2	2	4	1	1	1	1	1	0	1
SELÇUKLU	DR. MUSTAFA OTEN İÖÖ.	18	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
SELÇUKLU	DUMLUPINAR MH. A. HAŞ. İÖÖ	10	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	1

1 Öğretmen norm sayıları: Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarından alınmıştır. Okullardaki mevcut öğretmen sayıları tabloda belirtilen sayıdan farklıdır. Fakülte Koordinatörleri, uygulama okulu Müdürlükleri ile irtilat kurarak mevcut durumu öğrendikten sonra öğretmen adayı görevlendirmesi amaçlardır

İLKÖĞRETİM EĞİTİM OKUL/KURUMLARI

FORM-2

Ö İLÇE UYGULAMA OKUL/KURUM ADI

ÖĞRETMEN NORMU

			Sınıf Öğr.	Türkiye	Matematik	Fen Bil.	Sosyal Bil.	İngilizce	D.K.A. B.	İzlenim	Mizik	B. Eğitimi	İş Eğitimi	Bilgiayar	Toplam P.
16	SELÇUKLU	ERTUĞRUL GAZİ İÖÖ.	23	5	3	2	3	4	2	1	1	1	1	0	2
17	SELÇUKLU	EŞREFOĞLU İÖÖ.	16	4	2	2	2	3	1	0	0	1	1	0	1
18	SELÇUKLU	HAKİM ÖMER ONSUN İÖÖ.	13	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
19	SELÇUKLU	HAZİM ULUŞAHİN İÖÖ.	36	6	4	4	4	6	2	1	1	2	2	0	2
20	SELÇUKLU	HOCACIHAN İÖÖ.	15	3	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
21	SELÇUKLU	İBRAHİM YAPICI İÖÖ.	20	4	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	2
22	SELÇUKLU	İHSANİYE İÖÖ.	10	2	1	1	1	2	0	0	0	1	1	0	1
23	SELÇUKLU	İSMAIL HAKKI TONGUÇ İÖÖ.	15	2	3	2	1	2	1	0	0	1	1	0	1
24	SELÇUKLU	KAŞGARLI MAHMUT İÖÖ.	17	3	2	2	2	3	1	0	0	1	1	1	1
25	SELÇUKLU	KAZİM ÖZENÇ SEÇEN İÖÖ.	20	4	3	3	2	4	1	1	1	1	1	0	2
26	SELÇUKLU	M. NURİ KÜÇÜKKÖYLÜ İÖÖ.	31	6	4	3	3	5	2	1	1	2	2	1	2
27	SELÇUKLU	MEHMET AKDOĞAN İÖÖ.	19	3	2	2	1	3	1	0	0	1	1	0	1
28	SELÇUKLU	MRS. MUSTAFA KEMAL İÖÖ.	50	14	8	6	7	9	4	2	2	4	3	0	4
29	SELÇUKLU	MUSTAFA BÜLBÜL İÖÖ.	30	5	4	4	4	5	2	1	1	2	2	0	2
30	SELÇUKLU	MUSTAFA HOTAMIŞLI İÖÖ.	10	2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1
31	SELÇUKLU	MUSTAFA KARACIĞAN İÖÖ.	15	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
32	SELÇUKLU	MUSTAFA NECATİ İÖÖ.	40	5	4	3	3	5	2	1	0	2	2	2	2
33	SELÇUKLU	NESRİN A.YŞ. KARDEŞLER İÖÖ.	18	3	2	2	2	2	1	0	0	1	1	0	1
34	SELÇUKLU	OĞUZKAĞAN İÖÖ.	14	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	1
35	SELÇUKLU	ORG. BEDRİTTİN DEMİREL İÖÖ.	20	4	3	2	2	3	1	1	1	1	1	0	1
36	SELÇUKLU	OSMAN GAZİ İÖÖ.	28	4	3	2	3	4	1	1	1	1	1	0	1
37	SELÇUKLU	OVA UN İÖÖ.	15	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
38	SELÇUKLU	ÖĞRT. FETHİYE ONSUN İÖÖ.	12	2	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	1
39	SELÇUKLU	ÖZEL İDARE 100. YIL İÖÖ.	15	2	1	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
40	SELÇUKLU	REBİİ KARATEKİN İÖÖ.	30	6	2	3	3	5	2	1	1	2	1	0	2
41	SELÇUKLU	SIRAÇ A. TAŞBAŞ İÖÖ.	19	3	2	2	1	3	1	0	0	1	1	1	1
42	SELÇUKLU	SÜLEYMAN ÇELEBİ İÖÖ.	15	2	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1
43	SELÇUKLU	ŞÜKRİYE ONSUN İÖÖ.	34	7	4	5	4	6	2	1	1	2	3	0	2
44	SELÇUKLU	VALİ İHSAN DEDE İÖÖ.	27	5	3	2	2	3	1	0	0	1	1	0	1
45	SELÇUKLU	ZELİHA LÜTFİ KULLU İÖÖ.	25	4	3	3	2	3	2	1	1	2	1	0	2
46	SELÇUKLU	ÖZEL DİLTAŞ İÖÖ.													
47	SELÇUKLU	ÖZEL TÜRMAK İÖÖ.													

(X) 1. Öğretmen norm sayıları İl Millî Eğitim Müdürlüğü kayıtlarından alınmıştır. Okullardaki mevcut öğretmen sayıları tabloda belirtilen sayıdan farklı olabilir. Fakülte Koordinatörleri, uygulama okulu Müdürlükleri ile irtibat kurarak mevcut durumu öğrendikten sonra öğretmen adayı görevlendirmesi yapacaklardır.

UYGULAMASI YAPILANLARI KONTROL MÜDÜRLÜĞÜ VE BU OKUL/KURUMLARDAKI ÖĞRETMEN NÖRME KADRO SAYILARINI BELİRTEN LİSTEDİR.

ORTAÖĞRETİM VE YAĞIN EĞİTİM KURUMLARI

S.NO	İLÇE	UYGULAMA OKUL/KURUM ADI	ÖĞRETMEN NÖRME													T.ML. Mes. Der.	K.ML. Mes. Der.	E.ML. Mes. Der.	AÖL. Mes. Der.	
			T. D. Edebiyat	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Tarih	Coğrafya	D.N.A.B.	İngilizce	Musik	İktisadi Bilimler	İnönü	Diğer					
1	KARATAY	S. DEMİREL M. PIVANGO AND. LİSESİ	4	6	3	2	2	3	1	1	1	9	1	1	2	0	2			
2	KARATAY	KARATAY LİSESİ	10	9	3	3	3	5	4	2	2	6	3	2	3	1	3			
3	KARATAY	CEMİL KELEŞOĞLU LİSESİ	9	9	3	3	3	5	3	2	2	5	2	2	3	0	2			
4	KARATAY	Z. H. KML. VE AKML.	2	2	0	1	0	0	1	5	0	0	1	1	1	1	1			
5	KARATAY	KONYA İMAM-HATİP LİSESİ	13	7	3	3	5	5	3	52	3	3	1	1	3	2	4			
6	KARATAY	A. RIZA BAHAİR TML.	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	2	1			
7	KARATAY	KONYA G. M. KEMAL A.O.T. MES. LİS	1	1	0	0	0	1	1	0	0	4	0	0	1	1	1			
8	KARATAY	ÖZEL ENDERUN FEN LİSESİ																		

1	MERAM	75. YIL LİSESİ	5	6	2	2	2	3	3	1	2	2	1	1	2	1	1			
2	MERAM	MERAM ANADOLU LİSESİ	7	10	5	4	3	4	3	1	1	15	1	1	2	0	3			
3	MERAM	ATATÜRK TL. ML. VE AML. (MER. KML)	4	2	1	1	1	1	1	1	1	8	0	0	1	4	2			
4	MERAM	TEK.LİS. VE EML. AML. ATL.	6	10	5	3	3	3	2	2	1	7	0	0	1	2	3			
5	MERAM	FEN LİSESİ	2	5	3	3	3	1	1	1	1	3	0	1	1	0	1			
6	MERAM	KONYA LİSESİ	18	17	6	8	7	10	7	3	6	18	2	2	5	0	6			
7	MERAM	MUHİTTİN GÜZELKILINÇ LİSESİ	8	8	3	3	3	5	2	1	2	8	2	1	3	0	2			
8	MERAM	NACİYE MUMCUOĞLU LİSESİ	7	7	2	2	2	3	2	1	2	2	2	1	2	0	2			
9	MERAM	TİC. MES. VE AND. TİC. MES. LİS.	8	10	2	2	2	5	2	2	1	9	0	0	2	8	4			
10	MERAM	ZEKİ ÖZDEMİR LİSESİ	11	10	3	3	3	6	4	2	2	9	1	1	4	0	4			
11	MERAM	ÖZEL BAŞAK LİSESİ																		
12	MERAM	ÖZEL LALE LİSESİ																		

X) 1. Öğretmen norm sayıları İl Millî Eğitim Müdürlüğü kayıtlarından alınmıştır. Okullardaki mevcut öğretmen sayıları tabloda belirtilen sayıdan farklı olabilir. Fakülte Koordinatörleri, uygulama okulu Müdürlükleri ile iribet kurarak mevcut durumu öğrendikten sonra öğretmen adayları görevlendirmesi yapacaklardır.

2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarındaki Meslek dersleri öğretmenlerinin branşlar üzerine sayıları, Fakülte Koordinatörleri tarafından ilgili uygulama okulu müdürlüklerinden alındıktan sonra öğretmen adayları görevlendirmesi yapılacaktır.

S.NO	İLÇE	UYGULAMA OKUL/KURUM ADI	T. D. Edebiyat	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Tarih	Coğrafya	D.K.A.B.	Felsefe Grn.	İngilizce	Resim	Müzik	B. Eğitimi	Bilgisayar	Rehberlik	İHL. Mes. Der.	TML. Mes. Der.	KML. Mes. Der.	EML. Mes. Der.	AÖL. Mes. Der.	
1		ADIL KARAAĞAÇ AND. TEK. LİS.	3	3	2	1	2	1	1	1	1	0	8	0	0	1	3	0					
2		KONYA ÇİMENTO AND. GÜZ. SAN. LİS.	2	1	0	0	1	1	0	0	0	3	5	17	1	0	0						
3		SELÇUKLU ANADOLU İHL.	5	3	1	1	2	2	2	15	2	8	0	0	1	1	0						
4		ATATÜRK ANADOLU ÖĞRT. LİSESİ	3	3	2	1	1	2	1	1	2	7	1	1	1	1	1						
5		ATATÜRK LİSESİ (KIZ LİSESİ)	17	17	6	5	7	9	6	3	4	8	2	2	2	0	5						
6		CUMHURİYET LİSESİ	13	12	4	5	5	7	5	2	2	8	1	2	3	2	3						
7		DOLAPÖZLÜ ANADOLU LİSESİ	4	5	3	2	2	2	1	1	2	4	1	1	2	0	1						
8		DUMLUPINAR LİSESİ	7	7	7	2	2	3	4	3	1	2	2	1	1	2	0	2					
9		ERBLİ KORU LİSESİ	8	7	3	3	3	4	4	3	1	2	5	1	1	2	0	2					
10		FATİH TEK. LİS. EML.	6	6	4	2	3	4	1	2	1	4	*0	0	1	10	3						
11		GAZİ LİSESİ	7	7	2	2	2	3	3	3	1	1	3	1	1	1	0	2					
12		MEHMET AKİF ERSOY LİSESİ	11	13	4	4	4	5	4	%	3	8	2	2	4	0	2						
13		SELÇUKLU ANADOLU LİSESİ	5	6	2	2	2	2	1	1	1	11	1	1	2	1	2						
14		SELÇUKLU İMAM HATİP LİSESİ	1	1	1	0	0	1	1	8	1	0	0	0	1	0	1						
15		SELÇUKLU KIZ MESLEK LİSESİ	2	1	1	0	0	1	1	0	1	2	0	0	0	1	1						
16		SELÇUKLU LİSESİ	12	12	4	4	5	4	4	2	2	10	1	2	4	0	4						
17		SELÇUKLU TEKNİK LİS. VE EML.	6	7	4	0	2	3	1	2	1	2	0	0	1	10	2						
18		SELÇUKLU TİCARİT MESLEK LİSESİ	1	2	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	2	1						
19		ÖZEL BÜYÜKKOYUNCU LİSESİ																					
20		ÖZEL DİLTAŞ LİSESİ																					
21		ÖZEL İDEAL LİSESİ																					
22		ÖZEL TÜRKAR LİSESİ																					
1		REHBERLİK ARAŞTIRMA MRK. MD.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
1		MERAM MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
2		100. YIL MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
1		KARATAŞ HALK EĞİTİM MERKEZİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
2		MERAM HALK EĞİTİM MERKEZİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
3		SELÇUKLU HALK EĞİTİM MERKEZİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						

X) 1. Öğretmen norm sayıları İl Millî Eğitim Müdürlüğü kayıtlarından alınmıştır. Okullardaki mevcut öğretmen sayıları tabloda belirtilen sayıdan farklı olabilir. Fakülte Koordinatörleri, uygulama okulu Müdürlükleri ile ilgili kurarak mevcut durumu öğrenimini sonra öğretmen adayı görevlendirilmesi yapılacaktır.

2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarındaki Meslek dersleri öğretmenlerinin branşlar üzerine sayıları, Fakülte Koordinatörleri tarafından ilgili uygulama okulu müdürlüklerinden alındıktan sonra öğretmen adayı görevlendirilmesi yapılacaktır.