



Okulöncesi Dönemde Anlatı Tiyatrosu ile Alıcı Dil Gelişimi¹

Development of Receptive Language in the Preschool Stage Through Storytelling ²

Ozan Cihat Yalçınkaya, MEB Özel Sanatbaz Sanat Eğitim, ozanartbaz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1234-3559>

Ömer Adıgüzel, Ankara Üniversitesi, omeradiguzel@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

Öz. Bu araştırmanın amacı, okulöncesi etkinliklerinde anlatı tiyatrosunun alıcı dil gelişimine etkisini incelemektir. Ön test - son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Ankara ili, Yenimahalle ilçesi bir okulöncesi eğitim kurumundaki 42-66 aylık 8 kız ve 10 erkek toplam 18 öğrenci oluşturmaktadır. Yansız olarak atanan dokuzar kişilik iki gruptan birine deney grubu olarak oluşturulan anlatı tiyatrosu eğitimi etkinlikleri uygulanırken diğer gruba kontrol grubu olarak klasik anlatım yöntemi olarak hikâye anlatımının kullanıldığı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın ön test ve son test puanlaması alıcı dil düzeyini belirleyen “Peabody Resim Kelime Testi” ile yapılmış ve test sonuçları istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca bu puanlamaları desteklemek amacı ile tasarlanan standart gözlem formları kullanılmıştır. Uygulamalardan elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının son test toplam puanları arasında anlatı tiyatrosu yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gözlem formlarından elde edilen veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, anlatı tiyatrosu yönteminin öğrencilerin, alıcı dil gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan eğer ulaşılmak istenen kazanım dil gelişimini özellikle de sözcük dağarcığını geliştirme yönünden alıcı dil gelişimini amaçlıyorsa anlatı tiyatrosu kullanabileceğimiz en iyi yöntemlerin başında gelmektedir.

Anahtar Sözcükler: Anlatı Tiyatrosu, Alıcı Dil, Okulöncesi

Abstract. The main objective of this research was to demonstrate whether dramatic storytelling contributes to the receptive language development of preschool children. This study was conducted during the 2013-2014 academic year and utilized an experimental pre-test/post-test control group model. The research group consisted of 18 children (10 male and 8 female) 42-66 months of age attending preschool in Ankara, Turkey. The experimental group and the control group consisting of nine children each were randomly created. With the experimental group researchers utilized the dramatic storytelling methodology and with the control group the classic telling of a story method. The “Peabody Picture-Vocabulary Test” was utilized for pre and post-test assessment of the children’s level of receptive language. Evaluation of test results was carried out through a statistical software analyses as well as standard observation forms supported test results. According to the results of the applied tests, a significant difference occurred between total score of post-tests for the experimental group and the control group. The difference in test scores supported the use of storytelling among the experimental group as the favoured method for receptive language development and data generated from observation forms substantiated this result. Based on this finding, it is clear that use of the storytelling method with preschool children does significantly contribute to their vocabulary and receptive language development.

Keywords: Storytelling, receptive language, creative drama.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yaratıcı Drama Programında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² This study is a part of first author’s master thesis under the supervision of the second author at the Ankara University Institute of Educational Sciences, Department of Primary Education, Creative Drama Program.

SUMMARY

Introduction

During the language development process approximately 70% of a child's language acquisition occurs between the ages of 0 and 6 (Demir, 2011). As a result, this situation clearly highlights the significance of language education during the period of early childhood education. Developing a rich vocabulary is essential in terms of acquiring receptive language and is also paramount in children's social and emotional development. The breadth of a child's vocabulary dictates their ability to express their ideas and explain their troubles. With insufficient vocabulary and receptive language development a child may encounter difficulties in sharing information. In addition, if children have not developed an adequate enough vocabulary repertoire then they may experience problems communicating their emotions and/or ideas with others. When a developing child experiences difficulty in expressing their interests and needs, then the situation may progress where the child feels some animosity to those who do not understand them correctly (Yavuzer, 2012). It is understandable that strong development of receptive language in a child likely transfers into a fuller development of their expressive language. At the end, most important is that with healthy language development, children are more likely to be comfortable sending and receiving information with others.

Also, during the period of early childhood development receptive language development is not only important for language acquisition but also for the development of other social behaviours and skills. As a result, a plethora of methodologies and techniques have been utilized in an attempt to reach the desired outcomes for children regarding language development. Among the myriad of approaches to language development creative drama and storytelling have long been at the forefront of this effort.

Storytelling can provide a continuous source of new language experiences for children. In effect, one of the primary benefits of storytelling is its usefulness in the language development process (Haven, 2000; Wright, 1995). In the early childhood period, Turkish language activities are planned with the goal of providing language development. These individual and group activities aim to increase speaking correctly and effectively, vocabulary, and communication skills (Ministry of National Education [MoNE], 2013). In preschool education area, an examination is made for storytelling oriented investigations forward language development with the studies using storytelling as a tool but it has been almost never come across with the similar study in Turkish literature. It can be said that doing these kind of studies has special feature as being first and model in terms of both creative drama and preschool education. Also, testing these kind of methods much in receptive language development for the problems mentioned above poses a problem apart from it. Consequently, in Turkey to ensure effective language development among preschool children planned storytelling is carried out during Turkish language activities.

In this study, there was a possibility of positively impacting receptive language development through storytelling; as a result, outcomes appropriate to this were selected. To carry out this study, the researchers planned appropriate storytelling and story reading techniques to be utilized with 4-5 years old preschool children.

Method

In this study, researchers investigated the effects of storytelling on the receptive language development of preschool students' aged 42 to 66 months old. In order to determine the cause and effect relationship between storytelling and language development the researchers supervised the process of data production, observation, and collection. The independent variable in this study was the impact of storytelling while the dependent variable was the level of students' receptive language. An experimental model methodology ?a pre-test

and post-test control group was utilized. Two groups were randomly selected as the control and the experimental group. During data collection process, both pre-test and post-test measurements were conducted on the control and the experiment groups (Karasar, 1995). First of all, Peabody Picture Vocabulary test were applied as a pretest by a researcher to the groups. After required place were organized for implementation, implementations were done in every other day. Student- educator's observation forms were taken after all implementation. Peabody Picture Vocabulary test from all implementations were tested as a posttest by a researcher. Participants in the study were 18 preschool students (i.e., 10 male and 8 female) aged 42-66 months old. All participants were selected through simple random sampling from 42 students registered during the 2012-2013 academic year. For each group a total of nine students were randomly assigned. Storytelling activities were applied to the experimental group and classical reading of a story applied to the control group.

Results

Storytelling and story reading methods were utilized in two different groups in order to ensure positive receptive language development among the participating preschool children. The research findings suggest that each method, storytelling and story reading, had significant effects on the receptive language development of students from both groups. However, the post-test scores from the experimental and control groups also revealed a significant difference between both groups in favour of the experimental group. As a result, it can be argued that storytelling has a more significant effect than story reading on students' receptive language development. Future researchers aiming to better understand the development of receptive language and especially the development of vocabulary among preschool aged students should further investigate the impact of storytelling.

Discussion and Conclusion

It is recognized that storytelling is very much related to education and one educational function it can fulfil is transferring social experience from generation-to-generation. In addition, storytelling can be utilized in education to meet outcomes in areas such as history, literature, music, and visual arts. The structure of storytelling is made up of verbal expressions and a story's message can be shared with audiences in an artistic manner. In this aspect, storytelling can aid in supporting healthy language development among language learners. The dramatic structure of storytelling progresses through cause and effect relationships and in this way the process of sharing can also support the development of aesthetic behaviour, analytical thinking, creativity, empathy, imagination, problem solving skills, and receptive language development.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitim alanındaki en önemli değişimlerden biri; öğretmen merkezli ve ezberci bir anlayışın yerini öğrenci merkezli ve yaşantı odaklı bir eğitime bırakmasıdır. Bu bakımdan birçok araştırma, eğitimin yöntem boyutuyla ilgilenmiş ve yöntemin etkililiğini kanıtlamaya çalışmıştır. Bu eğitim yöntemlerinin bazılarında oyun, canlandırma, dramatizasyon, rol oynama gibi adlandırmaların olduğu çeşitli etkinliklere rastlanmaktadır.

20. yy'ın başlarına kadar oyun ve tiyatro daha çok boş zaman etkinliği olarak görülmüştür. 20. yy başlarında eğitim anlayışındaki önemli bir değişim ile oyun ve tiyatro, okullarda bir eğitim yöntemi olarak görülmüştür (Sağlam, 2004). Oyun ve tiyatronun bir eğitim yöntemi olarak kullanılması, beraberinde yeni yöntem ve disiplinleri içeren alanların doğmasını da sağlamıştır.

Eğitimde kullanılan ve içinde dramatik öğeler ile teknikleri barındıran bu alanlar; Yaratıcı Drama, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi, Canlandırmacı Oyun – Sahne Oyunu, Çocuk Tiyatrosu – Çocukların Tiyatrosu, Okulda Drama, Okul Oyunu – Okul Tiyatrosu, Mini – Mono Drama, Eğitimde Tiyatro, Anlatı Tiyatrosu, Feminist Tiyatro Pedagojisi, Forum Tiyatro, Öğretici Oyunlar ve Doğaçlama Tiyatrosu gibi adlandırmalardan oluşur (Adıgüzel, 2013). Bu alanlar içinde “Anlatı Tiyatrosu”, çok eskilere dayanan ve günümüze kadar güncelliğini yitirmemiş söze dayalı bir araç olarak yer alır.

Anlatı tiyatrosu genel olarak, öykü, masal gibi herhangi bir anlatının, ses ve beden ile beraber, figür konuşması, sahnesele canlandırma, dramatizasyon gibi teknikleri kullanan bir anlatıcı tarafından, bir veya birden fazla dinleyiciye anlatılması, aktarılmasıdır (Yalçınkaya, 2014).

Anlatmak, insanın varoluşundan bu yana tüm dönemlerde en önemli eylemlerden biri olarak yer alır. Anlatmak ya da anlatmaya çalışmak bir yönüyle anlatı eyleminin kendisini oluşturur. Anlatı eyleminin kökenine bakıldığında söz ile anlatımın yazıya göre daha eski olduğu görülür. Anlatı tiyatrosunun ortaya çıkışının da bu eylemden kaynaklandığı söylenebilir.

Anlatı tiyatrosu, en eski insan eylemlerinden biri olup, dil ile yaşattır. Bu nedenle kültürden kültüre, zamandan zamana amacı ve koşulları değişmesine rağmen, çeşitli toplumsal ve bireysel gereksinimleri karşılamıştır. İnsan, öykü yoluyla duygularını ve deneyimlerini anlatmak için doğuştan gelen bir özelliğe sahiptir (Greene, 1996; Sherman, 2008). Doğuştan gelen bu özelliğin, anlatı tiyatrosu içinde zamana, mekâna, koşullara göre şekillendiği ve gelişim gösterdiği söylenebilir. Sözelimi, bir gereksinim olan anlatmak, zamanla sanatsal bir forma dönüşmüş ve daha sonraları da bu formun eğitimde bir araç olarak kullanım düşüncesi oluşmuştur.

Anlatı tiyatrosunun eğitimde bir amaç ve araç olarak kullanılması 1900'lü yılların başında görülür. Amerikalı uzman George Everett Partridge, “Anlatı Tiyatrocuları” dergisinde (1913) “Anlatı Tiyatrosu ve Eğitim” başlığı altında “İyi bir anlatı tiyatrosu, okul içinde ve dışında, eğitimin birçok bölümünde, öğretim programında birçok konu için, çok amaçlı olarak kullanılabilir” görüşünü belirtmektedir (Partridge, 1913, s.19).

Anlatı tiyatrosunda anlatı olarak bir öykü, masal, anı vb. seçilebilir. Simpson ve Weiner, (1989)'e göre anlatı tiyatrosu “bir anlatıyı (öykü, masal, vb.) anlatma eylemi” olarak tanımlanır. Adıgüzel (2013)'e göre öykü üçüncü tekil kişi ağzından, bakışından ve geçmiş zamandan anlatılır. Geçmiş zamanda ifade edilen “anlatıcı konuşması”, canlandıran kişinin kendi konuşmasını içeren “figür konuşması” ve “sahnesele canlandırma” anlatı tiyatrosunda iç içedir. Bununla birlikte Brewer (2001)'a göre anlatı tiyatrosu esnek bir yapıdadır. Dinleyicinin rahatsız olduğunu hissettiği anda anlatıcı, sesine daha fazla dramatiklik katabilir, anlatıyı kısaltabilir veya bitirebilir. Anlatıcı, dinleyiciyi anlatının içine davet edebilir. Bu davet, dinleyicilerin öyküyü dramatize edebilmelerini, öyküyü yeniden oluşturabilmelerini veya anlatının içine kendi tümceleri ve seslerini kullanarak katılabilmelerini sağlamakla gerçekleştirilebilir.

Anlatıcı, yalnızca anlatıya özgü teknikleri kullanarak dinleyicinin zihinsel olarak etkin olmasını sağlayabileceği gibi soru-cevap, şarkı söyleme, dramatizasyon, öykü tamamlama gibi tekniklerle de dinleyiciyi öykünün içine dâhil edebilir. Anlatıcı, dinleyici ile en iyi biçimde iletişime geçeceği ortamı bulmalı, hatta gerekirse bu mekânı anlatının olanakları için düzenlemelidir.

Anlatı tiyatrosunun kökenlerinin eskiye dayanması nedeniyle eğitimde kullanımı da eskidir. Çünkü anlatı tiyatrosu kuşaktan kuşağa bir kültür ve bilgi birikimi olarak aktarılmıştır. 19. yy'da öykülerin okuma-yazma eğitimi, tarih, coğrafya, felsefe, bilim gibi alanlarda önemli olduğu düşünüldüğü için öğretmen adaylarının, öykü anlatma konusunda eğitim aldıkları görülür. Bu bakımdan anlatılar, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde, bir uyaran, tartışmada veya felsefe ve düşünce becerilerinin gelişiminde çok değerli bir araç olabilir. Anlatı, çocukta sosyal farkındalığın gelişmesini destekleyebilir ve duygusal sözcük hazinesini oluşturmada ona yardım edebilir. Tarih, coğrafya, bilim ve matematik anlatı ile canlanabilir.

Anlatı tiyatrosunun yapılandırılması anlatıya giriş yapılmasını sağlayacak ısınma (anlatıya hazırlık), anlatının uygulanacağı anlatı (oyun) ve sonuçların değerlendirileceği anlatıyı tartışma (değerlendirme) aşaması olarak yapılandırılabilir. Böylece alt başlıkları ile birlikte anlatı tiyatrosu üç aşamada yapılandırılır ve uygulanır.

I. Isınma (Anlatıya Hazırlık) Aşaması

II. Anlatı Aşaması

III. Değerlendirme (Anlatıyı Tartışma) Aşaması (Yalçınkaya, 2014).

1900'lü yıllardan bugüne kadar anlatı tiyatrosu gelişimini sürdürmüş, birçok profesyonel anlatı tiyatrosu yetişmiş, festivaller ve seminerler düzenlenmiş, teatral, gerekse eğitim amaçlı birçok uygulama yapılmıştır. Bu çalışmaların izleri Türkiye'de hikâye anlatımı gibi farklı isimlerde görülebilir. Bu tür çalışmalarda ise sıklıkla yabancı dil öğretimi üzerinde durulduğu söylenebilir.

Türkçe dil etkinliklerinde hikâye anlatımı başlığı ya da içeriği ile ilgili Bektaş (2010) yapmış olduğu isimli araştırması ile karşılaşmıştır. Buna göre anlatı tiyatrosunun içinde yer alan öykü anlatma veya hikâye anlatma içeriği ile yapılan çalışmalarda dil gelişimi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni dilin anlatı tiyatrosunda kullanılan en önemli araçlardan biri olmasıdır.

Yaratma ve üretme yöntemleri bakımından sanat; mekân, hacim, yüzey, ses, eylem, dil, hareket, tat, koku, dokunma sanatları olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflamada eylem sanatları, toplumun aksiyonundan doğan tiyatro, sinema gibi türlerden oluşurken, dil sanatları ise masal, öykü, şiir, anı vb. bütün edebi türlerden oluşmaktadır (Özer, 2009). Anlatı tiyatrosunun bir eylem sanatı olduğu söylenebilir. Ancak anlatı tiyatrosunun kullandığı en önemli aracın dil olması ve öykü, masal, anı vb. bir anlatının seçilmesi bakımından dil sanatları ile de yakından ilgili olduğu görülür. Anlatı tiyatrosu, katılımcısına geniş bir dil hazinesi sunabilir.

Dil, düşünceleri, istekleri ve duyguları ileten bir sesler topluluğu olmanın yanında sanatın, bilimin, felsefenin gelişmesinde de en önemli araç olarak tanımlanabilir. Bu aracın iyi kullanımı, dil olgunluğunun kazanımı ile doğrudan olanaklıdır. Dil olgunluğunun kazanımı ise kişinin duyup düşünürken kullandığı ana dilinin üzerinden gerçekleşir. Bu yüzden ki ana dilinin gelişimi için tüm ülkeler özel eğitim programları geliştirmeye çalışırlar.

Planlı olarak yürütülen ana dili eğitimi çalışmaları, bir yönüyle dili doğal yolla öğrenme ve geliştirme sürecidir. Ancak bu süreç her zaman aynı doğrultuda olmayabilir, etkinlikler ve teknikler değişiklik gösterebilir (Demir ve Yapıcı, 2007). Bu bakımdan dil gelişimi bir dile ait olan sözcüklerin, sembollerin, kuralların vb. kazanılmasını gerektirir. Bu kazanım dilin iki temel bileşeni üzerinden gerçekleşir. Karacan, (2000)'a göre bu bileşenlerden ilki "Alıcı Dil" (Reseptif, Anlama Dili), ikincisi ise "Anlatım Dili" (Ekspresif Dil)'dir.

Alıcı dil, dili anlamaya yönelik becerilerimizin bir göstergesi, anlatım dili ise daha çok dilin aktarımına yönelik becerilerimizin bir göstergesidir. Bu bakımdan, alıcı dilin gelişimi anlatım dilinden öncedir. Bu gelişim ailede doğal olarak başlarken, okulöncesi dönemde ilkokula hazırlık olarak planlı bir hale dönüşür.

Çocukların dil gelişiminin yaklaşık %70'i 0-6 yaş döneminde tamamlanmaktadır (Demir, 2011). Bu durum okulöncesi dönemdeki dil eğitiminin önemini gösterir niteliktedir. Alıcı dil bakımından çocukta sözcük dağarcığının genişliği onun toplumsal ve duygusal gelişiminde önemli bir etkidir. Çocuk sözcük dağarcığının genişliği ölçüsünde kendi derdini ve düşüncesini açıklayabilir. Eğer çocukta yeterli sözcük dağarcığı yoksa duygu ya da bilgi aktarımında da sorun yaşar. Çocuk doğru aktarım yapamadığı için karşısındaki kişi ile iletişim sorunları yaşayabilir. Hatta bu durum, kendisini anlamayan karşı tarafa öfke duymaya kadar gidebilir (Yavuzer, 2012).

Bu bakımdan alıcı dil gelişiminin sağlıklı olması anlatım dilini de aynı yönde etkiler. Çocukta dil gelişiminin sağlıklı olmasının, onun bilgiyi anlama ve aktarmada rahat olmasını sağlayacağı söylenebilir.

Okulöncesi dönemde, beceri ve davranışların kazanılmasında dil gelişimi ne kadar önemli ise alıcı dil gelişimi de o kadar önemlidir. Bu nedenle dil gelişimi ile ilgili kazanımları sağlamada birçok yöntem ve teknik denenebilir. Bunlardan bazıları Yaratıcı Drama, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi, Canlandırma Oyun – Sahne Oyunu, Çocuk Tiyatrosu – Çocukların Tiyatrosu, Okulda Drama, Okul Oyunu – Okul Tiyatrosu, Mini – Mono Drama, Eğitimde Tiyatro, Anlatı Tiyatrosu, Öğretici Oyunlar olabilir. Bu tekniklerin başında yaratıcı drama ve anlatı tiyatrosu gelmektedir.

Anlatı tiyatrosu çocuklar için dil deneyimi bakımından sürekli bir kaynak sunar. Bu bakımdan anlatı tiyatrosunun temel ve en önemli yararlarından birinin dil gelişimi olduğu söylenebilir (Haven, 2000; Wright, 1996). Okulöncesinde dil gelişimini sağlamak amacı ile Türkçe etkinlikleri planlanır. Bu etkinlikler güzel ve doğru konuşmayı, sözcük dağarcığını genişletmeyi, iletişim becerilerini artırmayı hedefleyen bireysel ve grup etkinlikleridir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Tüm bu amaçları barındıran anlatı tiyatrosu Türkçe etkinliklerinde bir araç olarak kullanılabilir.

Anlatı tiyatrosunun bir araç olarak kullanıldığı araştırmalar ile okulöncesi eğitim alanında dil gelişimine yönelik olarak anlatı tiyatrosu içerikli yapılan araştırmalar için inceleme yapılmış ancak Türkçe alanyazında benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tür çalışmaların yapılmasının hem yaratıcı drama hem de okulöncesi eğitim açısından birer ilk ve örnek özelliği taşıyacağı söylenebilir. Ayrıca alıcı dil gelişiminde yukarıda belirtilen sorunlara yönelik bu tür yöntemlerin çok fazla denenmemesi de ayrı bir sorunu oluşturmaktadır. Bu bakımdan dil gelişimini sağlamak amacıyla okulöncesi Türkçe etkinlikleri içinde anlatı tiyatrosunun yöntem olarak kullanıldığı etkinlikler planlanabilir. Bu bakımdan çalışmanın amacına uygun öncelikle dört anlatı oluşturulmuştur. Anlatılarda öğretici bir dil yerine çocuk edebiyatına ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun tema, konu, kahramanlar, dil ve anlatım özelliklerine dikkat edilmiştir. Anlatı tiyatrosu uygulaması için oyunlara ve teatral teknikler olan figür konuşması, sahnesel canlandırma gibi tekniklere başvurulmuştur. Bununla birlikte gerektiğinde aksesuarlar, müzik, dans veresimler uygulamaya dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada, anlatı tiyatrosunun özellikle alıcı dil gelişimine yararlı olup olmayacağını araştırılmak istenmiş ve bu gelişime uygun kazanımlar seçilmiştir. Bu kazanımlara uygun olarak okulöncesi 4-5 yaş çocukları için anlatı tiyatrosunun kullanıldığı etkinlikler ve klasik yöntem olarak da yalnızca okuyarak yapılan hikâye okumanın uygulandığı etkinlikler planlanmıştır.

Araştırmanın amacı, okulöncesinde anlatı tiyatrosu etkinliklerinin alıcı dil gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Anlatı tiyatrosu ve klasik hikâye okuma etkinliği kullanılarak yapılan okulöncesi etkinlikler öğrencinin alıcı dil gelişimini nasıl etkilemektedir?

2. Okul öncesinde yapılan anlatı tiyatrosu ve klasik hikâye okuma etkinliği arasında alıcı dil gelişimi yönünden fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada anlatı tiyatrosunun okulöncesi (42-66 ay) öğrencilerinin alıcı dil gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Bu nedenle araştırma, neden sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği deneme modeli bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, anlatı tiyatrosunun etkisi; bağımlı değişkeni ise öğrencilerin alıcı dil düzeyleridir. Çalışmada, Ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 1995).

Tablo 1. Araştırma Modeli

| Öğrenci Grupları | Test | Deneme Modeli (Süreç) | | Test |
|------------------|------|-----------------------|--------|------|
| Deney | Ön | Anlatı Tiyatrosu | Gözlem | Son |
| Kontrol | Ön | Hikaye Okuma | Gözlem | Son |

Çalışma Planı

Araştırma; uygulama öncesi hazırlıklar ve uygulama çalışmaları olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışmaları özel bir okulöncesi eğitim kurumunun çok amaçlı salonunda yürütülmüştür.

Uygulama Öncesi Hazırlıklar

Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) içinde yer alan sözcüklerin okulöncesi gruplarına uygunluğu bakımından üç okulöncesi eğitimi, bir yaratıcı drama uzmanı ve bir Türk dili uzmanının görüşü ile anlatı içine alınabilecek sözcükler belirlenmiştir. Daha sonra iki masal ve iki öykü olmak üzere toplam dört adet anlatı oluşturulmuştur. Oluşturulan anlatılar için üç okulöncesi eğitim ve iki Türk dili uzmanından görüş alınmış ve buna göre anlatılara son hali verilmiştir. Hikâye anlatımı etkinlikleri için oluşturulan anlatılar, bir grafik uzmanı ile beraber resimlenerek kitap formatına dönüştürülmüştür. Oluşturulan anlatılar için dört anlatı tiyatrosu ve dört hikâye okuma etkinliği planlanmış ve planlanan etkinlikler için üç okulöncesi eğitim iki Türk dili ve iki yaratıcı drama uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmıştır.

Uygulama Aşaması

Öncelikle gruplara PRKT test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama için gerekli mekan hazırlandıktan sonra uygulamalar birer gün aralıklarla yapılmıştır. Her uygulama sonrası öğrenci ve eğitimci gözlem formları toplanmıştır. Tüm uygulamalardan gruplara PRKT son test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde özel bir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 42-66 aylık 42 öğrenciden basit rastgele örnekleme ile atanan 8 kız 10 erkek toplam 18 öğrenciden oluşmaktadır. Yansız olarak atanan 9'ar kişilik iki gruptan birine deney grubu olarak, oluşturulan anlatı tiyatrosunun kullanıldığı etkinlikler uygulanırken diğeri gruba kontrol grubu olarak klasik anlatım yöntemi hikâye okumanın kullanıldığı etkinlikler uygulanmıştır.

Peabody Resim Kelime Testi

Peabody Resim Kelime Testi, resimlerle sözcük hazinesini ölçen bir test olup Lloyd M. Dunn tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Test 1974 yılında Jack Katz, Feyiz Önen, Aliye Uzlukaya, Nermin Demir ve Perihan Uludağ tarafından oluşan bir komisyonla

“Peabody Resim-Kelime Testi” adı ile Türkçeye uyarlanmıştır. Genellikle sözcük bilgisi ile dil gelişim düzeyini belirlemek için kullanılır (Özgül, 2007).

Test üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda çocuğun adı ve soyadı, oturduğu yer, doğum tarihi, takvim yaşı ve testin uygulandığı tarih ile ilgili bilgi formu yer alır. İkinci kısım, alıcı dil düzeyini belirleyen test maddelerini içermektedir. Üçüncü kısımda, uygulayan uzman ve gözlemleri, testten alınan puan ve bu puana göre alıcı dil yaşı bilgilerini içeren sonuç formu yer almaktadır.

Testin türü bir performans testidir. Testin uygulama süresinde bir zaman sınırlaması bulunmamaktadır, ortalama olarak 10-15 dakikada yanıtlanabilir. Test, üzerinde her biri 1’den 4’e kadar numaralanmış resim içeren 100 adet karttan meydana gelmektedir. Kullanılan materyaller 100 adet kart ve kayıt formudur. Testin yanıtlanması, çocuktan kendisine söylenen kelimeye uygun resmi göstermesi veya resmin numarasını söylemesi şeklinde yapılır. Testin kullanımı için özel bir eğitim gerekmemektedir (Kurnaz, 2006).

Testin kapsadığı alan 2,5 ila 18 yaş arasındadır. Testin standardizasyonu bu yaş aralığında 4200 kişilik bir grupla yapılmıştır. Buna göre testin güvenilirliği 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Testin tekrarı güvenilirliği 0.52 ve 0.90 arasında bulunmuştur (Özgül, 2007).

Testin puanlamasında her doğru yanıt 1 puan olarak hesaplanır. Verilen doğru yanıt sayısından yanlış cevap sayısı çıkarılarak kişinin puanı elde edilir. Bu puan ortalama 100 ve standart sapması 15 olan yaş karşılığı standart puanlara dönüştürülür (Cohen, Swerdlik ve Phillips 1996).

Öğrenci ve Eğitimci Gözlem Formu

Gözlem, nitel araştırmalarda sıklıkla bir veri toplama aracı olarak kullanılır. En önemli özelliği araştırmacının veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır. Herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişkiye göre; dışarıdan gözlem ve katılımcı gözlem olmak üzere iki türü vardır. Gözlenenin gözlemciyi görme olanağının olmadığı dışarıdan gözlemin aksine katılarak gözlemde, gözlemci gözlenenlerle birlikte olup, onlardan biri gibi davranır. Katılımcı gözlem, dışarıdan gözleme oranla daha çok bilgi vermeyi sağlar. Dışarıdan gözlemde, gözlenen davranışın nedenleri, gözlemci tarafından anlaşılmaya çalışılır. Bunun aksine katılarak gözlemde, bu nedenler daha derinliğine ve daha geçerli bir biçimde saptanabilir (Karasar, 1982). Bu nedenle çalışmanın uygulamalarında katılımcı gözlemin uygun olduğuna karar verilmiştir. Okulöncesi alan uzmanları, öğrenci gibi etkinliklere katılarak hem öğrenciyi hem de eğitimci olan anlatıcıyı gözlemlemişlerdir.

Başarılı bir gözlem için temel koşullardan biri, gözlenmek istenenlerin önceden belirlenmesidir. Ayrıca kimin, neyin gözleneceği, bu gözlemin ne sürede ve ne zaman yapılacağı da önemlidir (Karasar, 1982 ve Creswell, 2015). Bu amaçla bir gözlem formu oluşturmak için çalışmada hem öğrenci hem de anlatıcıda gözlenmek istenen özellikler belirlenmiş ve ayrı ayrı maddelenmiştir. Gözlem formunun davranışın, becerinin ya da ürünün mükemmelliğini gözlemek için oluşturulduğu düşünüldüğünde 0, 1, 2, 3... olarak derecelendirmelerle yapılabilir. Bununla birlikte her ikisi birlikte hem betimsel hem sayısal derecelendirme kullanılarak toplam puan elde edilebilir (Demirel, 2011). Bu nedenle gözlenmek istenen bu özelliklerin sıklıklarını bulabilmek için her iki formda da her özellik; “5 = Çok Sık, 4= Sık Sık, 3 = Zaman Zaman, 2 = Çok Az, 1 = Hiç” olarak derecelendirilmiştir. Daha sonra gözlem formları, gözlenen kişinin adı, tarih, gözleyen kişinin adı ve imzası, gözlemci için kısa bir açıklama, gözlem maddeleri ve derecelendirmeleri yazılarak biçimsel olarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemeden sonra formlar hakkında üç okulöncesi eğitim uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, bir eğitim psikolojisi uzmanı ve bir de Türk dili uzmanından görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda formlar tekrar düzenlenerek son halini almıştır. Uygulama sonrasında formlar tutarlılık bakımından incelenmiştir.

Gözlem yoluyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini etkileyebilecek olası yanlış kaynakları, gözlemcinin fiziksel sınırlılığı, gözlenenleri önceden tanımasından kaynaklı objektif

olamaması, gözlenen ile istenmedik etkileşimleridir (Karasar, 1982). Çalışmanın gözlemcileri bu olası yanılı kaynakları dikkate alınarak seçilmiş ve bilgilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın test sonuçları SPSS 13.00 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin incelenmesinde uygun olan testin seçiminde gruptaki denek sayısı önemlidir. Gruptaki denek sayısı genellikle 30'dan az olduğunda parametrik olmayan testler kullanılmalıdır. Bunun nedeni denek sayısı azaldıkça parametrik testlerdeki varsayımların bozulma olasılığının artmasıdır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1987). Araştırma örnekleminde deney grubunda 9 ve kontrol grubunda 9 katılımcı (veya çocuk) olması nedeniyle parametrik olmayan testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Birbirinden bağımsız olan deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası son test puanları elde edilmiştir. Anlatı tiyatrosu ve hikâye okuma yöntemlerinin etkililiğini bulmak için her grubun deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu nedenle ilişkili ölçümler için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlatı tiyatrosu ve hikâye okuma yöntemlerinin karşılaştırılması için test puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için ilişkisiz ölçümlerde kullanılan Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Ayrıca hangi yöntemin daha etkin olduğu ise Mann Whitney U-Testinden anlaşılmıştır. Araştırmanın gözlem formu sonuçları ise her madde için dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların ortalamaları hesaplanarak bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, uygulanan yöntem sonucunda ulaşılan veriler araştırmanın amacı doğrultusunda çözümlenmiştir. Çalışmanın alt amacına ilişkin bulgular, oluşturulan tablolarda özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Gözlem verilerinin analizi ise gözlem formlarından elde edilen bulguların, öğrencileri alıcı dil puanları açısından değerlendirilmesi ile yapılmıştır.

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar deney ve kontrol grubu arasındaki farkı araştıran Mann Whitney U-Testi Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test Alıcı Dil Puanlarının Gruplara Göre U- Testi Sonuçları

| Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|---------|---|-----------------|--------------|----|------|
| Deney | 9 | 8,33 | 75 | 30 | 0,35 |
| Kontrol | 9 | 10,67 | 96 | | |

İstatistiksel sonuçlara göre gruplar arası farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U=30, p=0,35, p>0.05). Bu sonuçlara göre Anlatı tiyatrosu uygulanan grup ile hikâye okuma uygulanan grubun uygulama öncesi alıcı dil puanları yönünden düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anlatı tiyatrosunun öğrencilerin alıcı dil gelişimine etkisinin araştırıldığı deney öncesi ve sonrası alıcı dil puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Anlatı Tiyatrosu Deney öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest - Öntest | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|------------------|---|-----------------|--------------|-------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0 | 0 | | |
| Pozitif Sıra | 9 | 5 | 45 | 2,67* | ,007 |
| Eşit | 0 | - | - | | |

* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Elde edilen sonuçlara göre, araştırmada anlatı tiyatrosu uygulanan çocukların alıcı dil testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.67$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamına bakıldığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı yönünde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, anlatı tiyatrosunun uygulandığı okulöncesi çocukların alıcı dil gelişimlerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Hikâye Okuma Etkinliğinin öğrencilerin alıcı dil gelişimine etkisinin araştırıldığı deney öncesi ve sonrası alıcı dil puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 4. de verilmiştir.

Tablo 4.1 Hikâye Okuma Deney öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest - Öntest | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|------------------|---|-----------------|--------------|-------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0 | 0 | 2,55* | ,011 |
| Pozitif Sıra | 8 | 4.5 | 36 | | |
| Eşit | 1 | - | - | | |

* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Elde edilen sonuçlara göre, araştırmada hikâye okuma etkinliği uygulanan çocukların alıcı dil testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.55$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamına bakıldığında, gözlenen bu farklar pozitif sıralar, yani sontest puanı yönünde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hikâye okuma etkinliğinin uygulandığı okulöncesi çocukların alıcı dil gelişimlerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Anlatı tiyatrosu ve hikâye okuma yöntemlerinin karşılaştırılması için yapılan deney ve kontrol gruplarının son test alıcı dil puanlarına göre Mann Whitney U - Test sonuçları Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Alıcı Dil Puanlarına Göre U- Testi

| Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|---------|---|-----------------|--------------|------|------|
| Deney | 9 | 12,06 | 108,5 | 17,5 | ,042 |
| Kontrol | 9 | 6,94 | 62,5 | | |

Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grup arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=17,5$, $p=0,04$, $p<.05$). Bu bakımdan anlatı tiyatrosu uygulanan grup ile

hikâye okuma etkinliği uygulanan grupların uygulama sonrası alıcı dil puanları yönünden düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında anlatı tiyatrosunun yöntem olarak kullanıldığı çalışmalarda öğrencilerin alıcı dil puanlarının, hikâye okuma biçiminde kullanılan yöntemlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre uygulanan etkinlikler bakımından anlatı tiyatrosunun alıcı dil gelişimini sağlaması açısından hikâye okuma etkinliğine göre daha etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Dil gelişimi amacıyla okul öncesi etkinliklerinde anlatı tiyatrosunun kullanılmasının alıcı dil gelişimine etkisini ölçmek amacıyla kullanılan alıcı dil testinin yanı sıra eğitimci ve öğrenci gözlem formları kullanılmıştır. Kullanılan formlarda beklenen davranışın sıklıkları bulunmaya çalışılmıştır. Aynı ayrı dört oturumdan oluşan anlatı tiyatrosu ve hikâye okuma etkinlikleri üç okulöncesi öğretmeni tarafından izlenmiş, öğrenci ve eğitimcide beklenen davranışların sıklığına göre puanlanmıştır.

Anlatıcı gözlem formu incelendiğinde gözlemcilerin verdiği puanların tutarlı olduğu görülmüştür. Anlatıcı gözlem formu sonuçlarına göre anlatıcının her iki yöntemde de çok sık gözü kantağı kurmuş, rahat ve kendinden emin görünmüş, sesini etkili kullanmış, sözel ifadeleri temiz, anlaşılır kullanmış ve öğrenci ile doğru iletişim kurmuş olduğu söylenebilir (Bkz. Ek 4). Buna göre anlatı tiyatrosu ve hikâye okuma bakımından anlatıcının beklenen davranışları gösterme yönünde bir farklılık göstermediği öne sürülebilir.

Öğrenci gözlem formları incelendiğinde, gözlemciler arasındaki uyumun ölçütü olarak Sperman'ın sıra farkları korelasyon katsayısı sırasıyla 0,96 (1. ve 3. Gözlemci), 0,95 (2. ve 3. Gözlemci), 0,92 (2. ve 3. Gözlemci) bulunmuştur. Gözlem formlarının farklı zamanlarda uygulamasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde Sperman'ın sıra farkları korelasyon katsayısı 0,84 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrenci gözlem formlarının tutarlı olduğu söylenebilir. Öğrenci gözlem formunda, öğrencinin uygulanan çalışmalarda beklenen davranışları gösterme sıklığı puanlanmaya çalışılmıştır. Bulunan puanların ortalamaları alınıp Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Anlatı Tiyatrosu ve Hikâye Okumada Öğrenci Davranışının Karşılaştırılmasına İlişkin Sıklık Değerleri

| Madde | Hikâye Okuma | Anlatı Tiyatrosu |
|---|--------------|------------------|
| 1. Öğrenci çalışma boyunca anlatıcıyı dikkatle izledi. | 3,70 | 4,87 |
| 2. Öğrenci çalışma boyunca anlatıcıyı dikkatle dinledi. | 3,77 | 4,87 |
| 3. Öğrenci yeni duyduğu sözcüklerin anlamını sordu. | 2,04 | 4,66 |
| 4. Öğrenci beden hareketleri ile çalışmaya katkıda bulundu. | 1,75 | 4,69 |
| 5. Öğrenci konuşmaları ile çalışmaya katkıda bulundu. | 2,10 | 4,64 |
| 6. Öğrenci çalışmaya karşı istekliydi. | 4,10 | 5 |
| 7. Öğrenci dinlediklerine ilişkin sorular sordu. | 2,10 | 4,55 |
| 8. Öğrenci dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verdi. | 3,04 | 4,86 |

Öğrenci gözlem formu sonuçlarına göre anlatı tiyatrosu uygulanan grup ile hikâye okuma uygulanan grup arasında beklenen davranışları gösterme bakımından bazı farklılıklar gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin çalışmayı dikkatle dinleme, çalışmayı dikkatle izleme ve çalışmaya istekli olma davranışları bakımından anlatı tiyatrosu etkinliği uygulanan grubun bu davranışları "çok

sık”, hikâye okuma etkinliği uygulanan grubun ise bu davranışları “sık sık” gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin dinlediklerine ilişkin sorulan sorulara cevap verme davranışı bakımından anlatı tiyatrosu etkinliği uygulanan grubun bu davranışı “çok sık”, hikâye okuma etkinliği uygulanan grubun ise bu davranışı “zaman zaman” gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin, yeni duyduğu sözcüğün anlamını sorma, beden hareketleri ile çalışmaya katkıda bulunma, konuşma ile çalışmaya katkıda bulunma ve dinlediklerine ilişkin sorular sorma davranışları bakımından anlatı tiyatrosu etkinliği uygulanan grubun bu davranışları “çok sık”, hikâye okuma etkinliği uygulanan grubun ise bu davranışları “çok az” gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin beklenen davranışlarındaki sıklık farklılıklarının anlatı tiyatrosu yönünde olduğu görölmektedir. Anlatı tiyatrosu etkinliğinin esnek bir yapıda olması ile öğrenciyi uygulamanın içine katabilecek etkinlikler yapılabilmesinin yanı sıra öğrenciyi uyarıcı birçok teknik ve materyal kullanılmasının buna neden olduğu söylenebilir. Öğrenci anlatı tiyatrosu etkinliğinde rahatça anlatının içine katılabilir, soru sorabilir, sözel ve bedensel olarak çalışmaya katkıda bulunabilir. Bu sayede çalışmaya karşı daha dikkatli ve daha istekli olabilir. Bu bulgular anlatı tiyatrosunun hikâye okumaya göre daha etkili bir yöntem olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Alıcı dil gelişimini sağlamak amacıyla anlatı tiyatrosu ve klasik bir anlatı yöntemi olarak hikâye okumanın ayrı gruplarda kullanıldığı etkinlikler her iki grupta da alıcı dil gelişimini anlamlı ölçüde etkilemiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın anlatı tiyatrosu yönteminin uygulandığı deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında, anlatı tiyatrosu yönteminin öğrencilerin, alıcı dil gelişimi üzerinde hikâye okuma etkinliğine göre daha önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan yapılacak çalışmalarda kazanımların dil gelişimini özellikle de sözcük dağarcığını geliştirme yönünden alıcı dil gelişimini amaçlaması durumunda anlatı tiyatrosundan yararlanılabilir.

Öğrenci gözlem formundan elde edilen verilerde öğrencilerin, özellikle yeni duyduğu sözcüğün anlamını sorma, beden hareketleri ile çalışmaya katkıda bulunma, konuşma ile çalışmaya katkıda bulunma ve dinlediklerine ilişkin sorular sorma davranışlarına bakıldığında anlatı tiyatrosu etkinliği uygulanan grubun bu davranışları “çok sık”, hikâye okuma etkinliği uygulanan grubun ise “çok az” gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin beklenen davranışlarındaki sıklık farklılıklarının anlatı tiyatrosu yönünde olduğu görülmüştür. Bu bulguların anlatı tiyatrosunun hikâye okumaya göre daha etkili bir yöntem olduğu bulgusunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, daha önce yapılmış benzer bir çalışma olan Gallet (2005)’in çalışmasına ile benzer sonuçlar göstermektedir. Gallet’in okulöncesi grubu ile yaptığı çalışmada anlatı tiyatrosu ve hikaye okuma karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öyküyü ve yapısını anlama bakımından her iki yöntem de benzer işlevlik bulunmuştur. Ancak anlatı tiyatrosu grubunun öyküyü hatırlama bakımından daha işlevli olduğu görülmüştür.

Okulöncesi dönemde, anlatı tiyatrosu etkinliklerinin, hikâye okuma etkinliklerine göre daha etkili bir yöntem olduğu Isabell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, (2004)’in araştırmasında da göze çarpmaktadır. Anlatı tiyatrosu uygulanan grupta öyküyü tekrar anlatmada, karakterleri hatırlamada ve öykünün bitirilişinde daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Anlatı tiyatrosunun hayal gücü üzerindeki olumlu etkisinin, çocukların öyküyü daha rahat hatırlamasına neden olduğu belirtilmiştir. Anlatı tiyatrosunun dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi Speaker, Taylor ve Kamen, (2004)’in çalışmasında da görülmüştür. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgular, Kabadayı (2005)’in çalışmasını da destekler niteliktedir. Kabadayı, 3-8 yaş çocuklarının dil gelişimlerinde Anlatı Tiyatrosunun önemini göstermiş ve uygulama için bazı önerilerde bulunmuştur.

Alanyazında anlatı tiyatrosunun yararları hakkındaki araştırmalar olmakla birlikte, planlama boyutunda yalnızca önerilerle karşılaşmıştır. Bu çalışmada ise anlatı tiyatrosunun etkililiğinin yanında yöntem boyutu, eğitim programının aşamalarıyla birlikte, teknik kullanımları da içeren bir planlama örneği ortaya koymaktadır. Bu bakımdan eğitimde anlatı tiyatrosunu kullanacak eğitimciler için örnek olacak bir araştırma olacağı söylenebilir.

Anlatı tiyatrosu, öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan kurtararak onu, anlatı ortamının içine sözel, bedensel ve zihinsel olarak katılımını sağlar. Öğrenci merak ettiği soruyu rahatlıkla sorabilir, paylaşmak istediği bilgiyi rahatlıkla paylaşabilir. Anlatı tiyatrosu masal, öykü, anı vb. anlatıyı aktarırken sadece anlatının bulunduğu kaynak kitaba ve onun resimlerine bağlı kalmaz. Öğrenciyi zihinsel ve bedensel olarak etkin kılmak için resim, fotoğraf, video, aksesuar, müzik aleti, kukla vb. her türlü materyali kullanabilir.

Anlatı tiyatrosu sözel olarak yapılan basit bir aktarım değildir. Anlatıyı aktarmada öğrenciyi merkeze alabilecek, onu uyaracak birçok anlatma araçlarından yararlanılabilir. Sözelimi bu çalışmada da uygulanan figür konuşması, sahnesel canlandırma yaratıcı drama teknikleri, koral okuma, okuma tiyatrosu, resimli pano bu araçlardan bazılarıdır. Anlatı tiyatrosunun, yaratıcı drama, müzik, görsel sanatlar, edebiyat, dans ve özü gereği tiyatro alanları ile disiplinler arası çalışma özelliğine sahiptir. Bu ise anlatı tiyatrosunun zengin bir etkinlikler bütünü olarak değerlendirilmesini gerektirir.

Anlatı tiyatrosu hem genel hem de özel işlevleri ile eğitim ile iç içedir. Anlatı tiyatrosunun toplumsal tecrübelerin kuşaktan kuşağa aktarılması ile eğitimdeki genel işlevini yerine getirdiği görülebilir. Bununla birlikte anlatı tiyatrosu, eğitimde bir yöntem olarak özel amaçları yerine getirmede kullanılabilir. Tarih, müzik, edebiyat, resim gibi herhangi bir dersin kazanımlarının gerekli planlamalar yapılarak anlatı tiyatrosu etkinlikleri ile edinilebilir olduğu söylenebilir.

Anlatı tiyatrosunun yapısında sözel ifadelerin paylaşımı söz konusudur ve bu paylaşım sanatsal yolla yapılır. Bu yönüyle anlatı tiyatrosu dil gelişiminin sağlıklı olmasını sağlayabilir. Anlatı tiyatrosundaki paylaşım dramatik bir yapıda gerçekleşir. Neden sonuç ilişkileri ile ilerler. Bu sayede analitik düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeyi destekleyebilir.

Anlatı esnasında katılımcı yoğun olarak zihinsel canlandırmalar yapar. Böylece anlatı tiyatrosunun, hayal gücünü geliştirmek için de kullanılacak bir etkinlik olduğu söylenebilir. Anlatı tiyatrosunda katılımcı karakterin yerine kendini koyarak anlatı ile bağlantı kurması yönünden anlatı tiyatrosu empati duygusunu geliştirebilir. Anlatı tiyatrosunda sanatsal bir üretim söz konusu olduğu için bu yönüyle de estetik davranışta gelişim sağlayabilir.

Anlatı tiyatrosunun özelliklerine bağlı tüm bu yararlar aynı zamanda anlatı tiyatrosunun amaçları olabilir. Anlatı tiyatrosu, dili, analitik düşünmeyi, problem çözme becerisini, hayal gücünü, yaratıcılığı, empatiyi ve estetik davranışları daha kalıcı olarak geliştirebilir.

Anlatı tiyatrosunun yararlı olduğu noktalar göz önüne alındığında, alıcı dil etkinliklerinde, kavram gelişiminde ve edebi türlerin işlenmesinde anlatı tiyatrosu etkinliği okulöncesi eğitim programında yer alabilir. Anlatı tiyatrosunun analitik düşünme, problem çözme, hayal gücü, yaratıcılık, empati becerisi ve estetik davranış gelişimlerinde etkililiğine odaklanan çalışmalar yapılabilir. Ayrıca anlatı tiyatrosunun farklı yaş grupları, farklı etkinlik ve derslerde yöntem olarak kullanılacağı yeni araştırmalar önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2013). Eğitimde yaratıcı drama (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, H. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatımı yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brewer, J. A. (2001). Introduction to early childhood education (Fourth Edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Phillips, S. M. (1996). Psychological testing and assessment (Third Edition). California: Mayfield Publishing Company.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri. beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. Afyon Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 177-192.
- Demir, S. (2011). Okulöncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 1(1), 38-49.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde program geliştirme (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gallets, M. 2005. Storytelling and story reading: a comparison of effects on children's memory and story comprehension. Unpublished M.A. Thesis, East Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Greene, A. (1996). Storytelling (Third Edition). London: Libraries Unlimited.
- Haven, K. F. (2000). Super simple storytelling. Colorado: Teacher Ideas Press.
- Isabell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Early Childhood Education Journal, 32(3), 157-163.
- Kabadayı, Abdülkadir (2005). "Improving children's communicative competence and performs through storytelling model". Selçuk İletişim 3 (4): 197-202.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. Klinik Psikiyatri, 3, 263- 268.
- Karasar, N. (1995). Araştırmalarda rapor hazırlama. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karasar, N. (1982). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Matbaş Matbaacılık.
- Kurnaz, F. B. (2006). Peabody Resim Kelime Testinin madde yanlılığı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okulöncesi Eğitim Programı.
- Özer, B. (2009). Kültür sanat mimarlık (Beşinci Baskı). İstanbul: Yem Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2007). Psikolojik testler. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Partridge, G. E. (1913). Storytelling and education. The storytellers, six months with the storytellers'sm. New York: The Storytellers's Company, 1(1),19-24.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Araç mı? Amaç mı? Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi. 17, 4-21.
- Sherman, j. (2008). Storytelling An Encyclopedia of Mythology and Folklore. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Simpson, J.A., & Weiner, E.S.C. (1989). The Oxford English dictionary (Second Edition). Oxford: Claredon Press.
- Speaker, K. M., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enchancing language acquisition in young children. Education Journal, 125(1), 3-14.
- Sümbüloğlu, K., & Sümbüloğlu, V. (1987). Biyoistatistik. Ankara: Çağ Matbaası.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

Yalçinkaya C. (2014). *Anlatı Tiyatrosu'nun Okulöncesinde (48-66 Ay) Alıcı Dil Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi* (34. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek-1: Anlatı Tiyatrosu Yöntemiyle Gerçekleştirilen Etkinlik Planı Örneği

Ders: Türkçe Etkinliği

Konu: Alıcı Dil

Anlatının Adı: Uçmak İsteyen Tavuk

Anlatının Türü: Öykü

Anlatının Yazarı: Ozan Cihat Yalçinkaya

Anlatının Teması: Hiçbir şey erişilmeyecek kadar yüksekte değildir.

Anlatının Konusu: En büyük hayali uçmak olan bir tavuğun bu hayali gerçekleştirmek için yaptıkları ve başından geçenler

Grup: 10 kişi (4 kız 5 Erkek), 42-66 Ay

Süre: 20 dakika

Mekân: Okulöncesi eğitim kurumu çok amaçlı salonu.

Araç Gereç: Nota sehпасı, Televizyon, Gitar, Lir, Ukulele, Kukla, Kahon, Orff Aletleri, 9 Adet Resim Kartı.

Yöntem: Anlatı Tiyatrosu

Teknikler: Anlatıcı Konuşması, Figür Konuşması, Koral Okuma, Şarkı Söyleme, Sahnesel Canlandırma, Resimli Pano, Pantomim, T.V veya Projeksiyon, Yaratıcı Drama Tekniklerinden Dramatizasyon.

Kazanım:

1. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.
2. Konuşmak için sırasını bekler.
3. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.
4. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

Süreç

Isınma- Anlatıya Hazırlık Aşaması

| Etkinlikler | Anlatı |
|--|--------|
| Etkinlik 1. Her öğrenci sırayla, anlatıcının ona gösterdiği resimdeki nesne ya da eylemi, ses ve bedeni ile diğer katılımcıya anlatmaya çalışır (Kullanılan resimler: Konut, kaptan, mors, profesör, kadeh, yaya, petek, paraşüt, lokomotif). | |

Anlatı Aşaması

| | |
|--|---|
| Anlatıcı Konuşması Figür Konuşması Sahnesel Canlandırma Resimli Panolar | Küçük tavuk Çilli, küçüklüğünden beri hep kuşları, kanatlı böcekleri, eşek arılarını, çocukların uçurduğu uçurtmaları izler ve uçmayı hayal edermiş. "Benim de kanatlarım var ama uçamıyorum." diye üzülürmüş. Çilli uçabilmek için birçok deneme yapmış. Önce bir fidana tırmanarak, fidanın üzerinden sonra bir çitin üzerinden |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>uçmaya çalışmış ama hep başarısız olmuş.</p> <p>Nemli bir Sonbahar sabahı Çilli bunları düşünürken arkadaşı Kuçu havlaya havlaya yanına gelerek “Neden böyle üzgünsün ?” diye sormuş. Çilli “Benim kanatlarım var ama uçamıyorum oysa uçmayı çok istiyorum Kuçu bana yardım eder misin ?” demiş.</p> |
| <p>Etkinlik 2. Anlatıcı, şarkıyı gitar eşliğinde söylerken, öğrenciler sırayla kayıkta, yelkenlide, otobüste ve trende gidişlerini yaparlar.</p> | <p>Şarkı:</p> <p>Bir kayık kürekle gider</p> <p>Bir yelkenli yelkenine aldığı rüzgârla</p> <p>Bir otobüs lastik tekerleği ile gider</p> <p>Bir tren onu çeken lokomotif ile</p> <p>Bir kuşun kanatları vardır uçmak için</p> <p>O zaman sen de uçmalısın</p> <p>O zaman sen de uçmalısın</p> |
| <p>Anlatıcı Konuşması Figür Konuşması Sahnesel Canlandırma Resimli Panolar Aksesuar Kullanımı</p> <p>Etkinlik 3. Öğrencilerin tümü Çilli karakteri olarak uçuşa denemelerini, anlatıcının anlatımı ile yaparlar.</p> | <p>Kuçtu arkadaşına yardım edeceğini söyleyince Çilli Kuçu'nun yardım isteğini sevinçle karşılayarak “Peki bunu nasıl yapacağız?” diye Kuçu'ya sormuş. Kuçu çiftlik konutunun yanındaki kulübesine merdiven dayamış. Sonra Çilli'yi sazlarla kaplı olan kulübesinin üzerine çıkartmış. Çilli kanatlarını çırpıyormuş ama bir yandan da aşağıya düşüyormuş. Kanatları onun ağırlığını taşıyamıyormuş. Zavallı Çilli yere yuvarlanmış.</p> <p>Bu sırada Kuçu Çilli'nin yanına gelerek “Daha iyi bir fikir buldum. Ayaklarına yay takacağız.” diyerek fikrini Çilli'ye açıklamış. Kuçu Çilli için ayakkabılar bulmuş ve yayları ayakkabıların altına güzelce takmış. Ses çıkartmaması için yayları yağlamayı ihmal etmemiş. Çilli hemen ayakkabıları giyerek zıplamaya başlamış. Zıpladıkça zıplamış. Zıpladıkça zıplamış. Bir yandan kanatlarını çırpıp bir yandan zıplıyormuş. Çok eğleneliymiş. Kuçu ise Çilli'nin peşinden koşarken bir de ne görsün Çilli çok yükseklerle zıplamaya başlayarak kontrolünü kaybetmiş ve arıların olduğu kocaman bir peteğe takılarak yere yuvarlanmış. Arılar Çilli ve Kuçu'ya saldırmışlar. Çilli ve Kuçu bir ağacın arkasına saklanarak zor kurtulmuşlar.</p> <p>Sonra kuçu üzgün görünen çilliyeye merak etme bir fikrim daha var demiş. “Sana daha büyük kanatlar yapacağız”. Kuçu'nun icatlarını yaptığı masaya oturup masa lambasını yakarak kâğıtlar üzerinde kanatları tasarlamaya başlamışlar. Çivi, tahta ve kuyunun makarasının iplerini kullanarak kanatları yaparak Çillinin kanatlarına eklemişler. Çilli o kadar ağırlaşmış ki bırakın uçmayı yürüyememiş bile.</p> <p>O sırada bir çöl yılanı olan Tıslak kahkaha atarak</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>yanlarına gelmiş. Tıslak buraya uzak ülkeden gelen balina isimli sirkin şarkıcısıyım” demiş Çilli ise yılanı başından geçenleri anlatırken yakınlarında bir okulun bahçesinde bir öğretmenin çocuklara şarkı söylediğini duymuşlar</p> |
| <p>Etkinlik 5. Anlatıcı şarkıyı hareketleri ile yapar, öğrenciler tekrar eder.</p> | <p>Bir Berber makasıyla keser saçları Bir profesör okur bütün kitapları Düşünüp değerlendirip bilgilendirir bizleri Bir balıkçı oturur dere ya da nehir kenarına Bekler kancalı oltasıyla Aşçıbaşı güveçte yemek pişirir Bir kaptan bir kayık ya da bir yelkenli sürer Bir doktor ambulansla gelip iyileştirir yaraları Çiftçiler ekin ve bal kabağı toplar sonbaharda Bir pilot ise uçar gökyüzünde uçağıyla.</p> |
| <p>Anlatıcı Konuşması Figür Konuşması Sahnesel Canlandırma Resimli Panolar Kukla Kullanımı</p> <p>Etkinlik 6. Öğrenciler Circue de Soleil grubunun Ovo gösterisinin fragmanını izlerler.</p> | <p>Çilli bu şarkıyı duyunca heyecanlanmış ve pilotun ne olduğunu sormuş Tıslak'a. Tıslak anlatmaya çalışmış ama Çilli anlamamış. Daha sonra Tıslak saate bakmış. “Benim gösteri zamanım geldi. Benimle sirke gelin. Şarkılarımı dinlemiş olursunuz. Ayrıca gösteride bir pilot da olacak. Çilli ve Kuçu merak içinde sirkin olduğu stadyuma gitmişler.</p> <p>Çilli ve Kuçu bozuk paralarını vererek kapıdan geçip en güzel yere oturarak sirkin başlamasını beklemişler. Önce sahneye birbirini izleyen ve ellerinde ziller çalarak kocaman bir kürenin üzerinde yürüyen iki fare palyaço girmiş.</p> <p>Sizlere bir sürü gösteri sıralayacağız Atlar, aslanlar Burnunda dengeli top döndüren foklar Paraşütle atlayan kaplumbağalar Dev örümcek ağlarında zıplayan ayılar Paraşütle atlayan sincaplar. Hayret edeceksiniz bize Memnuniyetsizlik yok neşe olsun hepinize</p> <p>Daha sonra Sihirbaz için sahneye kocaman bir sandık gelmiş. Maymun bu sandığın içinden bir yüzük ve süslü bir kolye çıkarmış. Yüzüğü parmağına, süslü kolyeyi de boynuna taktıktan sonra “Abra kadabra, hokus pokus” demiş ve yüzük ve kolye bir anda kaybolmuş. Herkes şaşkınlık içinde sihirbazı ve daha sonraki inanılmaz gösterileri izlemiş. Sıra şarkı söyleyecek olan Tıslak’a gelmiş. Tıslak kuyruğuyla bir davula vurarak şarkısını söylemiş.</p> <p>Herkes bu şarkıya kahkahalarla gülerek dinlemiş. Ve son gösteriye gelmiş sıra. Bir anda gökyüzünde kuyruğundan renkli dumanlar çıkaran bir uçak belirmiş. O kadar güzel uçuyormuş ki. Havada daireler çiziyor ve taklalar atıyormuş. Sonra uçak stadyumun ortasına inmiş. İçinden pilot fil inerek seyirciyi selamlamış. Filin masmavi bir ceketi ve kocaman gözlükleri varmış. Çilli file hayran</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>olmuş ve “Şimdi pilotu anladım. Pilot olursam uçabilirim, keşke pilot olsam” demiş.</p> <p>Bir sonraki sonbaharda Çilli ve Kuçu okula başlamış. Çilli'nin hayali pilot olmak, Kuçu'nun ise uçak yapan bir mühendis olmakmış. Bunun için derslerine iyi çalışmaları gerekiyormuş</p> |
|--|--|

Değerlendirme - Anlatıyı Tartışma Aşaması

| | |
|--|--|
| <p>Etkinlik 9. Anlatıcı öğrencilere bu öykü hakkında ne hissettiklerini, hangi karakteri ve hangi etkinliği sevdiklerini sorar.</p> <p>Etkinlik 10. Anlatıcı, 1. Etkinlikte kullandıkları resimleri tekrar göstererek resimdeki nesne ya da eylemleri sorar.</p> | |
|--|--|

Ek-2: Klasik Hikaye Anlatımı (Hikaye Okuma) Etkinlik Planı Örneği

Uçmak İsteyen Tavuk

Etkinlik Çeşidi: Türkçe Etkinliği

YAŞ GRUBU: 42-66 Ay

| KAZANIMLAR | |
|--|---|
| DİL GELİŞİMİ | |
| <p>Kazanım 1. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>Kazanım 2. Konuşmak için sırasını bekler.</p> <p>Kazanım 3. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.</p> <p>Kazanım 4. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</p> | <p>ÖĞRENME SÜRECİ</p> <p>Öğretmen sınıfta çocukları karşılar. Çocuklara daha önceden hazırladığı öykü kitabını gösterir ve “Sizlere bugün bir hikaye anlatacağım .” der. Çocukların yarım ay şeklinde oturmasını sağlar. Kitap okunurken eş zamanlı olarak kitaptaki resimler gösterilir. Çocukların anlamını sorduğu sözcükler açıklanır.</p> |

| | |
|--|---|
| | |
| MATERYALLER: Resimli Öykü Kitabı "Uçmak İsteyen Tavuk" | |
| SÖZCÜK: Peabody Resim Kelime Testi içinde yer alan sözcükler. | AİLE KATILIMI: Çocuklara bu öyküyü evde anne ve babalarına anlatabilecekleri söylenir. |
| | DEĞERLENDİRME: <ul style="list-style-type: none">• Öykümüzde kimler vardı?• Öykümüzde neler oldu?• Kitabımızda hangi resimler var? |