

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi

Study of How Preschool Education Teachers Implement Language Activities

Mübeccel GÖNEN- Hacettepe Üniversitesiⁱ
Perihan ÜNÜVAR-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesiⁱⁱ
Müdürkiye BIÇAKÇI-Ankara Üniversitesiⁱⁱⁱ
Sezai KOÇYİĞİT-Adnan Menderes Üniversitesi^{iv}
Zeliha YAZICI-Akdeniz Üniversitesi^v
Maide ORÇAN-Selçuk Üniversitesi^{vi}
Durmuş ASLAN-Çukurova Üniversitesi^{vii}
Gülhan GÜVEN-Gazi Üniversitesi^{viii}
Arzu ÖZYÜREK-Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü^{ix}

Özet

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin dil etkinliklerini uygulama biçimlerini belirlemektir. Çalışma grubunu Adana, Ankara, Antalya, Karabük ve Konya il merkezlerinde görev yapan toplam 175 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu dil etkinliklerine günlük programlarında yarım saate kadar yer ayırmaktadır. Yine öğretmenlerin çoğunluğu bu etkinliklere çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşündüğü için yer vermektedir. Öğretmenler dil etkinlikleri öncesinde genellikle öğrencilerle sohbet etmeyi tercih etmektedir. Öğretmenler dil etkinlikleri sonrasında 'olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma' etkinliğini sıklıkla yapmaktadır. Öğretmenler dil etkinliklerinde araç olarak çoğunlukla kitaplar ve kuklaları kullanmaktadırlar. Data show ve slaytlar ise en az kullanılan araçlardır.

Anahtar Sözcükler: dil, okul öncesi eğitim, dil etkinlikleri

Abstract

This study aims to determine the ways that teachers implementing language activities. The study group was composed of a total of 175 teachers working in centers of Adana, Ankara, Antalya, Karabük and Konya. The data were collected using a questionnaire form developed by the researchers. According to the results of the study, majority of teachers allocated up to half an hour to language activities in their daily programs. Most of the teachers state that they include these activities because they believe that they are effective in supporting children's language development. Teachers prefer to have a conversation with students before the language activities. After the language activities, teachers frequently asks students to order events and also ask questions about the characteristics of the character. Teachers often use books and puppets as a tool in their language activities. Its found that data show and slides are the least used tools.

Key Words: language, preschool education, language activities

ⁱ Prof.Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-posta: mgonen@hacettepe.edu.tr

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-posta: perihanunuvar@mynet.com

ⁱⁱⁱ Arş. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi.

^{iv} Yrd.Doç.Dr. Adnan Menderes Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.

^v Yrd.Doç.Dr. Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.

^{vi} Arş. Gör. Dr. Selçuk Üniversitesi. Mesleki Eğitim Fakültesi

^{vii} Arş. Gör.Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.

^{viii} Öğr.Gör. Gazi Üniversitesi

^{ix} Dr. Öğretmen . Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Doğum öncesi dönemden itibaren farklı gelişim hızları göstererek büyüyen çocuklar, çeşitli evrelerde birtakım ortak davranış biçimleri ve gelişim özellikleri kazanırlar (Ülgen ve Fidan 2003). Bütün eğitimciler ve psikologlar çocuğun ilk yaşantılarının, karşılaştığı problemlerin, çevresindeki insanlarla ilişkilerinin niteliğinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Yaşanan bu ilk deneyimlerin, çocuğun bütün hayatı süresince davranışlarını, tavırlarını ve tutumunu etkilediği, buna göre hayatın ilk 5-6 yılının gelişim ve ruh sağlığı bakımından büyük önem taşıdığı görüşünde birleşmektedirler (Kantarcıoğlu, 1998).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresi ile iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantısında bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). Çocukların temel becerileri edinmelerinde ve hayata hazırlanmalarında okul öncesi dönemin etkili geçirilmesi önemlidir. Okul öncesi dönemde, büyüme ve gelişmenin her aşamasında çocuğu korumak, yetiştirmek, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak, yaşam koşullarını iyileştirmek, gelişmesi için olanaklar sağlamak, ailenin olduğu kadar, yakın çevresinin, eğitim kurumlarının ve üyesi olduğu toplumun da görevidir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2003).

Çocuğa sunulan zengin uyarıcı çevre onun hayal gücünü ve merak duygusunu geliştirmesinde önemli rol oynar. Özellikle dilin öğrenilmeye başlanmasıyla birlikte çocuğun hayal dünyası da başka anlamlar kazanır. Hayali oyunlar, hayali kahramanlar çocuğun dünyasını zenginleştirir (Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, 2003). Başlangıçta çocuğun sahip olduğu kavrama kapasitesi, dolayısıyla da fiziksel dünyayı anlaması sınırlıdır. Çocuk olgunlaşmaya başladığında ve dünya ile ilgili tecrübeleri arttıkça dünyanın varlığını fark eder. Olayları aşama aşama algılar (Şahin, 2000). Çocuğun, gelişen anlama gücü ve tecrübelerinin daha sistemli hale getirilmesi, iyi organize edilmiş çevrelerde mümkündür. Çocuğun çevreyi denetimi altında tutma, özsaygı ve aitlik duyguları okulun ve eğitim ortamının düzenine göre şekillenebilmektedir. Çocuklar; kendi ihtiyaçları için hazırlanmış bir ortamı, istedikleri gibi düzenleyebilir ve kontrol edebilirler. Böyle bir ortamda daha fazla uygulama yapar ve çevrelerine dikkat ederler, grup etkinliklerine katılırlar, böylece kendilerine olan güvenleri ve özsaygıları artar (Hebert, 1998).

Günümüzde, okul öncesi eğitim kurumları çocuğun giderek artan güvenli oyun alanı ve yaşlıları ile birlikte bulunma ihtiyaçlarına cevap verebilmek açısından önemli bir görevi yerine getirmektedirler (Oktay, 2003). Okul öncesi eğitim kurumları, bu görevlerini yerine getirirken çocukları bir yandan hayata bir yandan da ilköğretime hazırlamaktadırlar.

Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük program uygulamaları içerisinde yer verilen etkinliklerin önemli biri bölümünü dil etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinlikler çocukların yeni sözcükler öğrenerek sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, dil aracılığıyla düşüncelerini ifade edebilmelerine ve kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Zembat ve Yurtsever, 2002). Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ilk okuma ve yazma, matematik ve sosyal olgunluk için gerekli önkoşul becerileri kazanması beklenir. Bu becerileri her çocuk, aynı düzeyde edinmemektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri çocuklara okul öncesi eğitimde sunulan eğitsel yaşantıların niteliğidir (Logue, 2007). Eğitsel yaşantıların niteliği düzenlenen eğitim çevresinden etkilenir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim çevresi, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyebilecek ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek ilgi/etkinlik köşelerinden oluşur. Bu ilgi köşelerinin sayısı ve niteliği; eğitim mekanının genişliğine, okulun olanaklarına ve öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak okuldaki farklılık gösterir. Organizasyonu ve materyal desteği farklı olsa da genellikle eğitim mekanları; evcilik köşesi, sanat köşesi, müzik köşesi, kukla köşesi, blok köşesi, fen doğa ve matematik köşesi, kitap köşesi ve eğitici oyuncaklar köşesi gibi köşeler şeklinde düzenlenmiştir. Bu köşelerde düzenlenen etkinlikler, çocuğun her yönüyle gelişmesini sağlayan, onu gelecekteki eğitim ve toplum yaşantısına hazırlayan etkinliklerdir.

Okul öncesi eğitim programlarında okuma yazma öğretimi yoktur. Ancak okuma yazmaya hazırlık için gerekli olan tüm becerilerin geliştirileceği etkinlikler yer almaktadır. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde ise dil gelişiminin önemli bir yeri vardır (Albayrak, 2000; Girgin, 2002). Çocukların ilköğretime hazırlanmasında temel dil becerilerinin edinilmesi önemli bir yer tutar. İlköğretime başlangıçta çocuktan, dinleme, anlama ve sözel dil becerileri, gramer yapısına uygun uzun-karmaşık cümle kurabilme, geniş bir sözcük dağarcığını kullanabilme gibi dil gelişimi becerileri beklenmektedir (Razon, 1982).

Bu beceriler, okuma sürecine dilin anlam ve yapı bilgilerinin taşınması açısından önem taşımaktadır. Okuma süreci çocuğun genel dil gelişiminin bir parçasıdır. Çocukların okumaya başlamadan önce dilin şifrelerini yani anlama ve anlatma becerilerini keşfetmiş

olmaları gerekmektedir. Ayrıca, iletişimde kendilerini zengin bir sözcük hazinesi ile ifade etmeleri, anlatılanları anlamaları gibi beceriler çocukların okuma-yazma öğrenimine başlamadan önce sahip olması gereken dilsel becerilerdir (Erdemir, 2001; Girgin, 2003; Yazıcı, 2002).

Çocukların ana dilini kazanması, onların dil becerilerinin yanında, zihinsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek, dili işlevsel ve amaçlarına uygun olarak kullanmalarını sağlayacaktır (Cummins, 2000). Çocuğun öğrenme sürecinde önemli bir etmen olan dil gelişimi, bilişsel gelişimden ayrı düşünülemez. Kavram oluşumu, ilişkiler kurma, sorun çözme gibi alanlarda bilişsel gelişim ile dil gelişimi karşılıklı etkileşim içindedir (Sever, 2008). Çocukların nesnelere ve olayları, ilk adlandırmaları, tanımları ve algılamalarında dil kullanıldığı için, çocukların algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde dil önemli roller üstlenmektedir (Aytemiz, 2000). Bu nedenle öğretmenler okul öncesi dönemde öğrencilerine; birbirleriyle etkileşime girebilecekleri zengin uyarıcı ortamlar sunarak, doğal ortamlarda daha rahat iletişim kurmalarını ve sözel dil becerilerini kullanmalarını desteklemelidirler (Bunce, 1995).

Çocuğun aktif bir şekilde sözel etkileşimlere girebilmesini kolaylaştırmak için etkinliklerin çocuk merkezli olması gerekir. Özellikle çocukların günlük deneyimlerini aktarmalarına fırsat veren etkinlikler düzenlenmelidir. Çocukların malzeme seçmesine ve yapacağı işe karar vermesine olanak verilmelidir. Çocukların deneyimlerini ve yaratıcı düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. Çocukların kullandıkları anlamlı sözel ifadelerine ve isteklerine değer verilmelidir (Wishon, Brazee ve Eller, 1986).

Çocukların dil kazanım sürecinde aldıkları bilgileri iyi kullanabilmeleri için somut deneyimlere ihtiyaçları vardır. Eğitimcilerin, özellikle okul öncesi dönemde çocuklarla iletişimlerinde, olay ve durumların açıklanmasında somut örnekleri içeren ifadeler kullanmaları gerekir. Eğitimciler, çocukların anlamakta güçlük çektiği mecaz veya deyimleri kullanırken, öncesinde veya sonrasında sözel olarak açıklamalıdır. Bu açıklamalar; çocuğun, sözcüklerin anlamları arasındaki farklılıkları anlamasına yardımcı olacaktır. Böylece çocuk; yeni öğrendiği sözcüğü, farklı durumlarla karşılaştığında anlamlı ve yerinde kullanmaya başlayacaktır.

Dile ilişkin temel becerilerin kazanılması çocukların daha sonraki öğrenim ve sosyal yaşamını büyük ölçüde etkileyecektir. Zengin sözcük dağarcığına sahip bir çocuk, kendini daha iyi ifade edebilir, anlatılanları daha iyi anlayabilir. Okul öncesi dönemde, öğretmenlerin dil etkinliklerine gereken önemi vermeleri ve bu etkinlikleri, çocukların ilgisini çeken etkili

uygulamalarla desteklemeleri gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, bir durum tespiti yapılmasına çalışılmış ve öğretmenlerin dil etkinliklerini uygulama biçimleri incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1.Okul ncesi eğitim öğretmenleri günlük planlarında dil etkinliklerine yer verme süresi nedir?
- 2.Okul ncesi eğitim ğretmenlerinin dil etkinliklerine yer verme nedenleri nelerdir?
3. Okul ncesi eğitim ğretmenlerinin hikaye öncesinde gerçekleştirdikleri etkinlikler ve sıklıkları nedir?
- 4.Okul ncesi eğitim ğretmenlerinin hikaye sonrasında gerçekleştirdikleri etkinlikler ve sıklıkları nedir?
5. Okul ncesi eğitim ğretmenlerinin dil etkinliklerinde kullandıkları araçlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma tarama niteliğinde, betimsel bir çalışmadır. Öğretmenlerin dil etkinliklerini uygulama biçimlerine ilişkin veriler toplanarak frekans ve yüzdelerle açıklanmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın alışma grubunu; Adana, Ankara, Antalya, Karabük ve Konya il merkezlerinde görev yapan toplam 175 ğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %54,9'u Ankara, 15,4' Konya, %14,9'u Adana, %9,7'si Antalya ve %5,1'i de Karabük ilinde görev yapmaktadır. Görev yapmakta oldukları kurum türüne göre, öğretmenlerin %61,1'inin resmi-bağımsız anaokullarında, %31,4'ünün ilköğretime bağlı anasınıflarında, %6,9'unun özel yuva veya gündüz bakımevinde çalışmakta oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin alışma sürelerine göre dağılımları incelendiğinde; %38,9'unun 1-5 yıl arası, %24'ünün 6-10 yıl arası, %13,1'inin 11-15 yıl arası, %12,6'sının 16-20 yıl arası, %8'inin 21-25 yıl arası ve %2,9'unun 25 yıldan fazla süredir bu görevi sürdürdükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların sayısına göre dağılımı incelendiğinde, %36'sının sınıfında 16-20 arası ocuk, %30,9'unun sınıfında 10-15 arası ocuk, %27,4'ünün sınıfında 21-25 arası ocuk, %3,4'ünün sınıfında 25-30 arası ocuk, %1,7'sinin sınıfında ise 10'dan az sayıda ocuk bulunduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formu kişisel bilgiler ve dil

etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin maddeler bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anketin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmancının sorularına göre düzenlenerek sunulmuştur.

1.Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin günlük planlarında Türkçe dil etkinliklerine yer verme süresi nedir? Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin günlük programları içerisinde Türkçe dil etkinliklerine ne kadar süre ayırdıklarına ilişkin verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Günlük Planlarında Türkçe Dil Etkinliklerine Ayırdıkları Süreler

| Dil Etkinliklerine Ayrılan Süre | f | % |
|--|----------|----------|
| 0-15 dakika arası | 16 | 9,1 |
| 16-30 dakika arası | 112 | 64,0 |
| 31-45 dakika arası | 18 | 10,3 |
| 46-60 dakika arası | 9 | 5,1 |
| 60 dakikadan fazla | 12 | 6,9 |
| Yanıt yok | 8 | 4,6 |
| Toplam | 175 | 100,0 |

Tablo 1’de, Türkçe dil etkinliklerine; öğretmenlerin %64’ünün 16-30 dakika arası, %10,3’ünün 31-45 dakika arası ve %9,1’inin de 0-15 dakika arası süre ayırdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün Türkçe dil etkinliklerine programında yarım saate kadar yer ayırdığı tablodan anlaşılmaktadır.

2.Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine yer verme nedenleridir? Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine yer verme nedenlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Türkçe Dil Etkinliklerine Yer Verme Nedenleri

| Nedenler | f | % |
|---|----------|----------|
| Çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünme | 107 | 61 |
| Eğitim programında geçen kavramların desteklenmesinde ve bilişsel gelişimde etkili olduğunu düşünme | 15 | 9 |
| Çocukların ilgisini çekmesi | 13 | 7 |
| Çocukların okuma ve dinleme yeteneklerinin gelişimini desteklediğini düşünme | 7 | 4 |
| Çocukların öğrenmelerinde kalıcılık sağladığını ve diğer alanlarını desteklediğini düşünme | 17 | 10 |
| Çocukların kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli olduğunu düşünme | 16 | 9 |
| Toplam | 175 | 100 |

Tablo 2’de öğretmenlerin %61,1 gibi büyük bir çoğunluğunun; çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşündüğü için dil etkinliklerine programında yer verdiği görülmektedir. En düşük yer verme nedeni olarak da ‘okuma ve dinleme yeteneklerinin gelişimini desteklediğini düşünme” görülmektedir (% 4)

3.Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hikâye öncesinde gerçekleştirdikleri etkinlikler ve sıklıkları nedir? Öğretmenlerin hikâye etkinlikleri öncesinde hangi etkinlikleri kullandıkları ve bu etkinliklere ne sıklıkta yer verdiklerine ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Hikâye Öncesinde Yapılan Etkinlikler ve Sıklıkları

| Hazırlama Etkinliği | Her gün | | Haftada 2-3 kere | | Haftada bir kere | | Yanıt Yok | |
|---------------------|---------|------|------------------|------|------------------|------|-----------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1-Sohbet | 141 | 80,6 | 31 | 17,7 | 2 | 1,1 | 1 | 0,6 |
| 2-Tekerleme | 86 | 49,1 | 73 | 41,7 | 13 | 7,4 | 3 | 1,6 |
| 3-Bilmece | 69 | 39,4 | 80 | 45,7 | 25 | 14,3 | 1 | 0,6 |
| 4-Parmak oyunu | 87 | 49,7 | 74 | 41,7 | 15 | 8,6 | - | - |
| 5- Şiir | 33 | 18,9 | 67 | 38,3 | 66 | 37,7 | 9 | 5,2 |

Tablo 3’te öğretmenlerin %80,6’sının dil etkinlikleri öncesinde sohbeti, %49,7’sinin parmak oyununu, %49,1’inin tekerlemeyi, %29,4’ünün bilmeceyi ve %18,9’unun da şiiri her gün kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin dil etkinliklerine hazırlık aşamasında en az kullandıkları etkinliğin şiir okuma etkinliği olduğu ve bilmece sormanın da en az kullanılan ikinci etkinlik olduğu Tablo 3’te görülmektedir.

4. Hikâye Sonrasında Yapılan Etkinlikler ve Sıklıkları Nedir? Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hikaye etkinlikleri sonrasında hangi çalışmalarını ne sıklıkla yaptıklarını ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4

Hikaye Sonrası Etkinlik Çeşitleri ve Kullanılma Sıklıkları

| Etkinlikler | Sık sık | | Ara sıra | | Hiç | | Cev.Yok | |
|---|---------|-----|----------|----|-----|-----|---------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1.Hikayenin olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorarım | 149 | 85 | 22 | 13 | 3 | 2 | 1 | 0,6 |
| 2. Hikayedeki resimleri anlattırırım. | 140 | 80 | 33 | 19 | 1 | 0,6 | 1 | 0,6 |
| 3.Hikayeyi özetlemelerini isterim. | 100 | 57, | 55 | 31 | 17 | 10 | 3 | 2 |
| 4.Yarım bırakılan cümleyi tamamlamalarını isterim. | 118 | 67 | 50 | 29 | 7 | 4 | - | - |
| 5.Hikayeyi yarıya kadar anlatır kalanını tamamlamalarını isterim | 123 | 70 | 41 | 23 | 10 | 6 | 1 | 0,6 |
| 6.Hikayeye yeni başlıklar bulmalarını isterim. | 120 | 69 | 44 | 25 | 8 | 5 | 3 | 2 |
| 7. Hikayenin sonunu değiştirmelerini isterim. | 94 | 54 | 66 | 38 | 15 | 9 | - | - |
| 7.Hikayeyi dramatize etmelerini isterim. | 127 | 73 | 42 | 24 | 4 | 2 | 2 | 1 |
| 8.Kendilerinin böyle bir olay yaşayıp yaşamadıklarını sorarım ve anlatmalarını isterim. | 100 | 7 | 60 | 34 | 11 | 6 | 4 | 2 |

| | | | | | | | | |
|---|-----|----|----|----|----|----|----|---|
| 9.Hikaye ile ilgili resim yapmalarını isterim. | 75 | 43 | 81 | 46 | 17 | 10 | 2 | 1 |
| 10.Hikaye ile ilgili bilmeceler sorarım. | 60 | 34 | 73 | 42 | 37 | 21 | 5 | 3 |
| 11. Hikaye ile ilgili tekerleme, şarkı ve parmak oyunu öğretirim. | 80 | 46 | 69 | 40 | 19 | 11 | 7 | 4 |
| 12.Hikayenin ana fikrini bulmaya yönelik sorular yöneltirim. | 122 | 70 | 38 | 22 | 12 | 7 | 3 | 2 |
| 13. Gezi düzenlerim | 32 | 18 | 72 | 41 | 55 | 31 | 16 | 9 |

Tablo 4’te, öğretmenlerin %85’i hikâye sonrası etkinlik olarak sık sık ‘hikâyenin olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma’ etkinliğini yaptırdığı görülmektedir. ‘hikâyedeki resimleri anlattırma’ da sık sık yapılan etkinliklerde ikinci sırada gelmektedir. Hikâyeyi dramatize etme, başlık bulma, tamamlama, ana fikri bulma çalışmalarının da öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından sık sık yapılan çalışmalar olduğu Tablo 4’te görülmektedir. Hikâye sonrasında en az yapılan etkinlikler ise ‘hikâye ile ilgili gezi düzenleme’ ve ‘hikâye ile ilgili bilmeceler sorma’ etkinlikleridir.

5.Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerinde kullandıkları araçlar nelerdir? Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygularken yararlandıkları araçlar ve bu araçların kullanım sıklıkları ile ilgili bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Dil Etkinliklerinde Kullandıkları Araçlar

| Araçlar | Sık sık | | Ara sıra | | Hiç | | C.Yok | |
|---------------------|---------|----|----------|----|-----|-----|-------|----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1-Öykü kitabı | 154 | 88 | 18 | 10 | 1 | 0,6 | 2 | 1 |
| 2-Hikaye kartı | 83 | 47 | 78 | 45 | 9 | 5 | 5 | 3 |
| 3-Kukla | 122 | 70 | 45 | 26 | 5 | 3 | 3 | 2 |
| 4-Televizyon şeridi | 29 | 17 | 99 | 57 | 43 | 25 | 4 | 2 |
| 5-Slayt | 23 | 13 | 69 | 39 | 77 | 44 | 6 | 3 |
| 6-Tepegöz | 63 | 36 | 59 | 34 | 47 | 27 | 6 | 3 |
| 7-Pazen tahta | 28 | 16 | 90 | 51 | 47 | 27 | 10 | 6 |
| 8-Data show | 7 | 4 | 39 | 22 | 112 | 64 | 17 | 10 |
| 9-Çizimler | 24 | 14 | 62 | 35 | 62 | 35 | 27 | 15 |
| 10-Hiçbir şey | - | - | 3 | 2 | 15 | 9 | 157 | 90 |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin dil etkinliklerinde sık sık öykü kitaplarını araç olarak kullandıkları görülmektedir. Hikâye kartı ve kuklalar da öykü kitapları kadar olmasa da sık sık kullanılmaktadır. Çizimler, data show ve slaytlar nadiren araç olarak kullanılırken, tepegöz, pazen tahta ve televizyon şeritleri de ara sıra araç olarak kullanılmaktadır.

Tartışma

Okul öncesi eğitim öğretmenleri günlük planlarında dil etkinliklerine yer verme süresi ile ilgili olarak öğretmenlerin yarım saatten fazla dil etkinliklerine 15 dakika ile yarım saat arasında zaman ayırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin günlük planlarında formal olarak

ayırdıkları süreler bakıldığında bu sürenin çok da yeterli olmadığı görülmektedir. Çünkü okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde bir etkinlik için ayrılan toplam çalışma süresinin 50 dakika olduğu belirtilmektedir (Hazırlık ve toplanma dahil). Okul öncesi eğitim öğretmenleri günlük programlarında dil etkinliklerine az yer vermiş olmakla birlikte tüm diğer etkinliklerde de dil gelişimine katkı sağlayan çalışmalar yapılabildiği için bu süreyi kısa tutmuş olabilirler.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerine yer verme nedenlerine bakıldığında; öğretmenlerin %61,1 gibi büyük bir çoğunluğu, çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşündüğü için dil etkinliklerine programında yer vermektedir bulgusu elde edilmiştir. Akın (1998) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin çocuklara hangi amaçla kitap okudukları sorulmuş, öğretmenlerin %90'ı “dil gelişimini destekleme” amacıyla kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgu, Akın'ın bulgusunu desteklemektedir. Çocukların nesnelere ve olayları, ilk adlandırmaları, tanımları ve algılamaları ana dilinde olduğu için, çocukların algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde dil önemli roller üstlenmektedir (Aytemiz, 2000).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları dil etkinliklerine hazırlamak için en sık yaptıkları çalışmanın sohbet etme olduğu ve onu, parmak oyunları oynatma etkinliğinin takip ettiği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu Arnas ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen; hikaye öncesinde öğretmenlerin en çok parmak oyunlarına yer verdikleri bulgusunu desteklemektedir. Araştırmanın bu sorusu ile ilgili olarak; öğretmenlerin dil etkinliklerine hazırlık aşamasında en az kullandıkları etkinliğin şiir okuma etkinliği olduğu ve bilmece sormanın da en az kullanılan ikinci etkinlik olduğu bulgusu elde edilmişti. Öğretmenlerin bu etkinlikleri az kullanmalarının sebebi yapılacak çalışmaya uygun düşebilecek bilmece ve şiir bulmada zorlanmaları olabilir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinlikleri sonrasında sık sık ‘hikayenin olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma’ etkinliğini yaptırdığı ve ‘hikayedeki resimleri anlattırma’ çalışmalarının da en sık yapılan çalışmalar arasında ikinci sırada olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, Akın'ın (1998) araştırmasında elde ettiği; öğretmenlerin %88'inin kitap okuma çalışmaları sonrasında öyküyü anlattırdığı, %75'inin ise öykü ile ilgili sorular sorduğu, oyun oynattığı bulgusunu desteklemektedir. Hikaye sonrasında en az yapılan etkinliklerin ise ‘hikaye ile ilgili gezi düzenleme’ ve ‘hikaye ile ilgili bilmeceler sorma’ etkinlikleri olduğu bulgusu elde edilmiştir. Okul öncesi dönem

çocuklarının katılabileceği bir gezi düzenlemenin getirdiği yasal sorumluluklar ve izinlerin alınmasında yaşanabilecek gecikmeler gibi olumsuzlukların öğretmenleri etkilemiş olması mümkündür. Öğretmenler bu nedenle gezi düzenlemeyi nadiren kullanmış olabilirler. Her zaman ele alınan hikâyenin özelliklerine uygun bilmece bulmanın kolay olamayacağı düşüncesi ile de bilmece etkinliklerine daha az yer vermiş olabilirler.

Öğretmenlerin dil etkinliklerinde sık sık öykü kitaplarını araç olarak kullandıkları, çizimler, data show ve slaytları ise nadiren araç olarak kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu Arnas ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen öğretmenlerin çoğunluğu hikaye etkinliklerinde kitaptan anlatmayı tercih etmekte, slayt, pazen tahta ve tepegöz ise kullanılmamaktadır yönündeki bulguyu desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları Gül ve Erden (2003) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen lise ve üniversite mezunu okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tamamının dil etkinliklerinde hikaye kitaplarını kullandıkları bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Okul öncesi eğitim öğretmenleri kitapları; dil etkinliklerinde kullanılacak ekonomik araçlar olduğu için de tercih etmiş olabilirler. Çünkü günümüzde çocuk kitaplarına erişim eskiye oranla oldukça kolaylaşmıştır, sınıfların çoğunda kullanılabilir nitelikte çocuk kitabı bulmak mümkündür. Öte yandan kullanımı kolay ve birden çok kazanıma yönelik etkinlik yapmaya uygun olduğu için de öğretmenleri çoğunluğu tarafından tercih edilmiş olabilir. Okutan (1997), Aral ve Gürsoy (2000) Çocukların kitaplar aracılığıyla geçici olarak üzüntülerinden kurtulup ihtiyaç duydukları huzur ve dinlenmeyi elde edebildiklerini belirtmektedirler. Çocuğun sevme, sevilme, bir gurubun üyesi olmayı başarma, öğrenme ihtiyacını karşılayan kitapların sadece çocuğun kendini ve başkalarını anlamasını değil yetişkinlerin de çocukları daha iyi anlamasına yardımcı olduğunu belirtmektedirler. Yapılan bir çok çalışmada da kitapların, çocukların cinsel kimliğini bulmasında (Paterson ve Lach, 1990; Oskamp, Kaufman ve Wolterbeek, 1996), dili doğru ve düzgün kullanmayı öğrenmesinde, bilişsel ve algılama gücünün artmasında (Neuman, 2006), eğlenmesinde (Vardell, 2007), matematik becerilerini desteklemesinde (Casey, Kersh ve Young, 2004), aile içi iletişimin güçlenmesinde (Flanery Quinn, 2006), okuma alışkanlığı kazanmasında, öğrenmeyi kolaylaştırmasında (Hoing, 2006) ve iletişimde (Torr, 2004) etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarına kitap okumanın çocukların sesi algılamasına katkı sağladığı da belirlenmiştir (Thiessen, 2007). Çocuğun kitapla ilk tanışmasında ve kitaba karşı olumlu ya da olumsuz tutum sergilemesinde evde anne baba, okul öncesi eğitim kurumunda ise öğretmen etkili olabilmektedir. Erken yaşlarda çocuklara hem içerik hem de görsellik açısından iyi bir uyaran olan kitapların sunulması, çocuğun

dünyaya bakış açısını genişletmekte, yaşamına renk katmakta, ileride iyi bir okuyucu olmasını sağlamaktadır. Ancak dil etkinliklerinde araç olarak sıklıkla kitapların kullanılması, diğer araçlara yer verilmeyişi çocukların dil etkinliklerine olan ilgilerini azaltabilir.

Sonuç

Sonuç olarak; bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğun Türkçe dil etkinliklerine günlük programlarında; yarım saate kadar süre ayırdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun Türkçe dil etkinliklerine; çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşündüğü için yer verdiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim programlarında dil etkinliklerinin genellikle; hikaye öncesi, hikaye ve hikaye sonrası etkinlikler olarak alındığı bilinmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin hikaye öncesi etkinlik olarak çoğunlukla öğrencilerle sohbet ettiği, parmak oyunları oynatma ve birlikte ve tekerlemeler söyleme etkinliklerinin de hikaye öncesinde sık sık kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin hikaye öncesinde şiir okuma etkinliğine çok az yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler hikaye etkinliklerinden sonra çoğunlukla olay sıralaması ve kahramanların özellikleri ile ilgili sorular sormaktadırlar. Hikâye etkinliklerinden sonra hikaye ile ilgili gezi düzenleme ve bilmece sorma etkinliklerine çok az yer verilmektedir. Öğretmenlerin dil etkinlikleri için çok fazla hazırlık yapmadıklarını söyleyebiliriz. Genellikle sınıf ortamında rahatlıkla bulunabilen araçların ve bir hazırlık gerektirmeyen etkinliklerin tercih edildiği görülmüştür.

Dil etkinlikleri, çocukların dil gelişimini, bilişsel gelişimini ve diğer alanlardaki gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle dil etkinliklerine yeterince önem verilmesi gerekir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine Türkçe dil etkinliklerinin önemine ilişkin bilgi verilebilir. Bu etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgili seminerler düzenlenerek öğretmenlerin bilgilenmeleri sağlanabilir. Türkçe dil etkinliklerinde kullanılabilecek alternatif araçlar ve teknikler konusunda bilgilenmeleri sağlanabilir. Öğretmenler, Türkçe dil etkinliklerinde etkili öğrenme ortamları düzenleyebilmek için; resimli hikaye kitaplarını ve kendi yarattıkları öyküleri değişik yöntemlerle anlatabilirler. Eğlenceli teknikler kullanarak çocukların yeni sözcükler edinmelerini sağlayabilir, sınıfında kitaplarla ilgili tartışmalar yaptırabilirler. Ayrıca çocuklarda kitap sevgisi ve okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için de kitapçılara ve kütüphanelere geziler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akın,N.(1998). Okul öncesi Kurum Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarına Karşı Tutum ve Davranışları. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Albayrak, H., (2000). “Okuma Yazma Eğitimine Hazırlık Çalışmaları.” Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi. YA-PA Yayınları, İstanbul. s.45-54.
- Arnas,Y.A, Erden, Ş.Aslan,D.Cömertpay,B.(2003) Okul öncesi Öğretmenlerinin Günlük Programlarında Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı III. Sf. (435-450) , Aydın.
- Aral,N. Gürsoy,F.(2000) *KitabınÇocuğun gelişiminde yeri ve önemi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Kitabı. 321-332
- Aytemiz, A., (2000). “Almanya’da Türkçe.” Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları, Ankara. sayı: 734, s:29.
- Bunce, H.B., (1995). Building Language- Focused Curriculum For The Preschool Classroom. VII. A. Planning Guide, Poul H. Brookes Publishing Co. Inc. Baltimore, Maryland.
- Casey, B., Kersh, J.E. and Young, J.M. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematic. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (1),167-172.
- Cummins, J., (2001). Bilingual Children’s Mother Tongue: Why is it Important for Education? Sprog Forum (February,; Denmark).
- Demiriz,S., Karadağ,A. ve Ulutaş,İ.(2003) *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara. Anı Yayıncılık
- Erdemir, N., (2001). “ 12-30 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının Anlamsal Yönden İncelenmesi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Flannery Quinn, S.M. (2006). Examining the culture of fatherhood in American children's literature: presence, interactions, and nurturing behaviors of fathers in caldecott award winning picture books. *Fathering*, 4(1),71-96.
- Girgin, Ü., (2003). "Okumaya Hazırlık Etkinlikleri." Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir. s.223-244.
- Gül,E.D. ve Erden,Ş.(2003).Anasınıfı Öğretmenlerinin Anadili Etkinliklerinin ve Kitap Köşesinin Niteliğini Değerlendirmeleri. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı III. Sf. (135-151) , Aydın.
- Hohman, M. ve Weikart, P.D., (1995). Education Young Children. High/Scope Educational Research Foundation, Michigan. s.9-344.
- Honig, A. S. (2006). Books for babies. *Scholastic Parent and Child*, 14(4);26-27. (AN 24251803)
- Houston, M.W., (1995). "Supporting Literacy for Preschool Children from Bilingual Families." Canadian Child Care Federation Published Spring (Online).
- Kantarcıoğlu, S.(1998) *Anaokulunda eğitim*. İstanbul,
- Logue,M.E. Early Childhood Learning Standards:Tools for Promoting Social and Academic Success in Kindergarten. *Children &School*.i VOLUME 29, NUMBER I JANUARY 2007
- Neuman, S. B.(2006). Read all about it. *Scholastic Parent and Child* . 14(4),30-36. (AN 24251805)
- Oktay, A. (2003).Okul öncesi dönemi. *Ana-Baba Okulu*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Oktay, A., (1983). Okul Olgunluğu. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Okutan, M. (1997) Çocuk, Kitap ve Eğitim. *Yaşadıkça Eğitim*,54,22-24.
- Oskamp, S., Kaufman, K.and Wolterbeek, L. A.(1996). Gender role portrayals in preschool picture books. *Social Behavior & Personality*, 11(5),27-39. (AN 360756)
- Ömeroğlu, E. ve Yaşar, M.C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. Nisan. Yıl 6. Sayı:62

- Öztunç, S., (1994). “Okuma Kavramları Testi’nin Türk Çocuklarına Uyarlanması.” Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Paterson, S. B. and Lach, M. A.(1990). Gender stereotypes in children’s book.*Gender & Education*, 2(2),185-196. (AN 9707085363
- Ramsburg, D., (1998). “Understanding Literacy Development In Young Children.” Parent News. April (Online).
- Razon, N., (1982). “Okuma Güçlükleri.” Eğitim ve Bilim, 39:11-18 (Online Full Text).
- Vardell, S.M.(2007).Linking picture books and poetry. *Book Links* 16(3);44-47(AN 23644012).
- Sever, S. (2008). Çocuk ve edebiyat. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Torr, J. (2004). Talking about picture books: the influence of maternal education on four-year-old children's talk with mothers and pre-school teachers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(2), 181- 210.
- Ülgen,G. ve Fidan,E. (2003).*Çocuk gelişimi*, İstanbul. 10. baskı .,
- Wishon, P.N., Brazee, P. ve Eller, B., (1986). “Facilitating Oral Language Competence.” *Child Education*, December: 90-94.
- Yazıcı, Z., (2000). “Çocuklarda Okuma Olgunluğu” Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıflı Öğretmeni El Kitabı 2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi. YA-PA Yayınları, İstanbul. s.405-415.
- Yazıcı, Z., (2002a). “Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi.” *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:155-156. (Online).
- Yazıcı, Z., (2002b). “Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı.” Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler. KÖK Yayıncılık, Ankara. s.236-242.
- Zembat, R. ve Yurtsever, M., (2002). “Beş-altı Yaş Çocuklarının Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi”. Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler. KÖK Yayıncılık, Ankara.s.22-131

Extended Summary

Aim

Language activities are the most common type of activities preschool education programs. These activities facilitate children to develop their vocabulary knowledge by learning new words, using them correctly and appropriately, expressing their thoughts through language and acquiring reading habits. The acquisition of basic language skills greatly influences children's future educational and social life. The reason is that children who have rich vocabulary knowledge are known to be better at expressing themselves and comprehending what is told to them. Teachers should use language activities and support these activities through effective practices that attract the interest of children during preschool period. The aim of this study is to identify the ways in which teachers implement language activities.

Findings

It is found that most of the teachers spend half an hour to language activities in the program. Majority of the teachers use language activities in their program because they believe that they are effective in supporting language development in children. It was found that the most frequent work that teachers do prior to language activities is to talk to students and the second frequent activity is using puppets. It was found that the activity that teachers use the least in the preparation stage of language activities was reading poetry and the second least used activity was asking riddles. It is found that teachers frequently 'asked students to order events in the story and asked questions about the heroes of the story', and the second most frequently used activity was getting students to 'talk about the pictures in the story'. Teachers were found to frequently use story books as tools, but that they rarely used drawings, data show and slides in language activities.

Discussion

It was found that more than half of the preschool education teachers allocate between 15 minutes and half an hour to language activities in their daily programs. When the formal time periods that teachers allocate in their daily plans are studied, it can be seen that the period is not quite sufficient. The reason is that the Directives for Preschool Education Institutions state that the total work time for an activity is 50 minutes (including preparation and packing). Preschool education teachers allot a short time to language activities in their

daily programs, yet they may be keeping this time short since it is possible to include practice that contributes to language development in all other activities.

Majority of the teachers (61.1%), include language activities in their programs because they believe that such activities are effective in supporting language development in children. In the study conducted by Akin (1998), teachers were asked the aim of reading books to children, and 90% of the teachers stated “supporting language development” as the purpose of reading books. The finding in this study supports the finding reached by Akin.

It was found that the most frequent activity that teachers do before language activities was chatting with students and the second frequent activity was playing finger puppet games. This finding supports the finding reached in the study by Arenas et al. (2003), indicating that the most frequent activity that teachers conduct in the classroom was to use finger game activities before telling stories. Regarding this question in this study, it was found that the least used activity by teachers in the preparation stage of language activities was reading poems and the second least used activity was asking riddles. The reason that teachers use these activities very rarely may be that they may not be able to think of riddles and poems that may suit the activities.

It was found in this study that teachers often ‘have students order the events in the story and ask questions on the protagonists of the story’ and that the second most frequently used activity was to get students ‘talk about the pictures in the story’. This finding is consistent with the finding reached in the study by Akin (1998), indicating that 88% of the teachers get students to tell the story after reading work and that 75% of the teachers ask questions about the story and have students play games.

Teachers were found to use story books in language activities frequently as tools, but use drawings, data show and slide shows rarely. This finding is consistent with the finding reported by Arenas et al. (2003) in their study, indicating that teachers prefer to tell the stories from books in story activities and do not use slides, the flannel board or the overhead projector. Moreover, the findings of this study is parallel to the ones obtained by Gull and Eden (2003) in their study, reporting that all the high school and university graduate teachers use story books in language activities.

Results

Most teachers allocate up to half an hour to language activities in their daily programs. Majority of teachers include language activities because they believe that these activities are

effective in supporting the language development of children. Teachers generally prefer to talk to children before story activities. Finger games and rhymes are also frequently used before stories. Teachers rarely use reading poetry activities before stories. The most frequently used activity used by teachers after story reading activities are ‘ordering events in the story and asking questions about the protagonists of the story’. Following stories, the least frequently implemented activity are ‘organizing a trip related to the story’ and ‘asking a riddle about the story’.