

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN HİKÂYE ANLATIM TEKNİKLERİ
KULLANILARAK HİKÂYİYİ HATIRLAMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

CANSU KÖKEN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN HİKÂYE ANLATIM TEKNİKLERİ
KULLANILARAK HİKÂYİYİ HATIRLAMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

CANSU KÖKEN
(Yüksek Lisans Tezi)


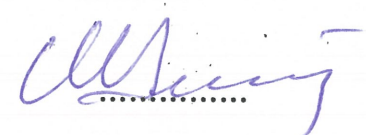

Danışman
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul, 2018

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018**

ONAY

Cansu KÖKEN tarafından hazırlanan “48-60 Aylık Çocukların Hikâye Anlatım Teknikleri Kullanılarak Hikâyeyi Hatırlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma, 29/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	ADI-SOYADI	İMZA
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Rengin ZEMBAT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Yıldız GÜVEN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Berrin AKMAN	

ÖZGEÇMİŞ

- 2006 – 2010 Org. Hüseyin Kıvrıkoğlu Anadolu Lisesi
- 2010 – 2014 Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
- 2014 – 2015 Bilecik Bozüyük Hayme Ana Anaokulu
- 2015 – Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı'na giriş
- 2016 – 2017 İstanbul – Akatlar Kidsnook Çocuk Kitabevi ve Masal Akademisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta: cansukoken@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm, bu zorlu süreçte fikirleriyle yoluma ışık tutan, motivasyonumun en düştüğü anda bile beni tekrardan yüreklendirip çalışmaya sevk eden, desteğini ve samimiyetini her zaman hissettiğim çok değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a en içten duygularıyla saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders döneminde tanıştığım, ancak isimlerini lisans dönemimde duyup merak ettiğim, içten samimiyetleriyle yüzündeki gülümsemelerini eksiltmeyen, kıymetli vaktini ayırıp dinleyen – yol gösteren, bilgilerini paylaşan ve destek olan çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT'a ve Öğr. Gör. Dr. Hülya BİLGİN'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Kendi yoğunluklarını bir kenara bırakarak, tez savunma jürimde yer alan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Berrin AKMAN'a ve Prof. Dr. Yıldız GÜVEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders dönemimde, kendisinden yalnızca ders almakla kalmayıp deneyimlerini ve bilgilerini benimle paylaşan, desteğini ve samimiyetini hiçbir zaman esirgemeyip her soruma sabırla cevaplar vererek bana yardımcı olan, yoğun hayatına rağmen çok değerli vaktini ayırıp çalışmalarımı inceleyip yönlendirmelerde bulunan çok değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Asude BALABAN DAĞAL'a sonsuz sevgilerimle teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürlerin az kalacağı ilkökul eğitimimden bugünüme kadar üzerimde emeği olan, hayatım boyunca kazandırdıkları her şey için ve beni gelecekte söz sahibi yapacak bilgilerle donattıkları için çok değerli öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım.

Beni yüksek lisans yapmaya teşvik eden, kendimdeki gücü bana gösterip destekleyen, bilgisini ve dostluğunu benden esirgemeyen, yılların yanında yolları da birlikte geçirdiğimiz çok sevdiğim Hocam, ablam, dostum Arş. Gör. Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ'ye içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Yüksek lisans ders dönemi dışında alanda sahip oldukları bilgileri benimle paylaşan, değerli vakitlerini ve yardımlarını esirgmeden dostlukları arkadaşlıkları ile hayatımda yer eden çok sevgili Öğr. Gör. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ'a, Arş. Gör. Dr. Zeynep KILIÇ'a teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Araştırma sürecimde çalışmakta olduğum işyerim Kidsnook Çocuk Kitapevi ve Masal Akademisi kurucuları olan, dostluğunu her zaman hissettiğim değerli öğretmenlerim Ayşegül DEDE ve Betül GECE'ye verdikleri desteklerinden ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca sabrı ve yardımlarından önce dostlukları ve samimiyetleriyle her zaman yanımda hissettiğim, beni destekleyip yüreklendiren çok değerli arkadaşlarım Alper Celal AKGÜN'e, Büşra YAŞAR'a, Kerem KÜÇÜK'e, Kibariye DEMİR'e, Oğuzcan ÇELİK'e ve Sebahat BAĞBARS'a içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Hayatımın her anında kendi başıma ayakta durabilmem için güç veren, hedeflerime ulaşabilmem için uzakları ve hasretleri göze alan, zorlu ve stresli yılların yanında, hayatımın her anında maddi manevi desteklerini esirgemeyen, gücüme güç – canıma can katan çok değerli ailem; Babam Mecit KÖKEN, Annem Beyhan KÖKEN, canım değerlim ağabeyim Gökhan KÖKEN ve abla desteği aldığım eşi canım yengem Pelin KÖKEN'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız...

İnsanlığın gelişimini sağlayan, topluma yön veren ve ülkede kalkınmayı sağlayacak temel etkenlerden biri olan eğitim alanında yapacağım çalışmalar ile katkıda bulunmayı istediğim bu ışıkta birlikte yürüyebilmek dileğiyle...

İstanbul, 2018

Cansu KÖKEN

ÖZET

48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN HİKÂYE ANLATIM TEKNİKLERİ KULLANILARAK HİKÂYİYİ HATIRLAMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmada 48-60 aylık çocukların hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâyeyi hatırlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne eğitim düzeyi ve mesleği, baba eğitim düzeyi ve mesleği, öğretmenin hikâyeyi hatırlama 5N 1K soruları sorması, hikâye anlatım sıklığı) değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel ilişki tarama araştırma modeli kullanılarak araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın alışma grubunu, 2017 – 2018 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan öğrenme stillerinden görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip olan 48–60 ay grubu toplam 252 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uyanık Balat, Bilgin ve Adak Özdemir (2012) tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılarak çocukların öğrenme stilleri öğretmenleri tarafından belirlenmiş ve ardından araştırmacı tarafından oluşturulan “Veli Kişisel Bilgi Formu” ve “Hikâyeyi Hatırlama ve Değerlendirme Başarı Testi” 3 uzman tarafından değerlendirilmiş ve uygun görölerek araştırmada kullanılmıştır. Öğrenme stilleri eşit sayılarda dağılım sağlanmış ve materyalli – materyalsiz anlatıma eşit dağılım yapılarak hikâyeyi hatırlama beceri farklılığını görmek amaçlanmıştır.

Araştırmada veri analizinde kullanılmak üzere istatikselsel paket program ve Microsoft Excell programı kullanılmıştır. İstatikselsel testlerden, hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun kronolojik yaşının çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Hikâyeyi hatırlama becerisinde hikâye anlatım türünün ve hikâyeyi hatırlama sorularında 5N 1K değişkenlerinin farklılığını belirlemek amacıyla Bağımsız T testi kullanılmıştır. Hatırlama becerisi üzerinde anne eğitim düzeyi ve mesleği, baba eğitim düzeyi ve mesleği, öğrenme stilleri ve öğretmenin hikâye anlatımı sıklığı değişkenlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucu Scheffe ve Tukey testlerine ihtiyaç duyulmuş ve çoklu değişkenlerin analizi değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda kronolojik yaş değişkenine bakıldığında yaş (ay) büyüdükçe, hikâyeyi hatırlama becerisinin arttığı gözlemlenmiştir. Gelişimin de etkisi göz önüne alındığında bu etkinin görülmesi beklenen bir sonuçtur. Cinsiyet değişkeni, öğrenme stilleri değişkeni, annenin eğitim düzeyi ve mesleği, babanın mesleği çocukların hikâyeyi hatırlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığına ulaşılmıştır. Ancak baba eğitim düzeyi hikâyeyi hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenin hikâyeye anlatım sıklığı da çocukların hikâyeyi hatırlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Hikâyeye Anlatımı, Hikâyeye Anlatım Teknikleri, Hatırlama Becerisi



ABSTRACT

EXAMINATION OF STORY REMEMBERING SKILLS OF 48-60 MONTHS OLD CHILDREN BY MEANS OF STORYTELLING TECHNIQUES

In this study, it has been aimed to examine the storytelling skills of 48-60 months old children by using storytelling skills by using storytelling techniques from various variables (age, gender, socio-economic status, maternal education level and profession, paternal education level and profession, teacher's questioning on 5WS1H, storytelling frequency). The study was conducted by using descriptive research model, among the qualitative research methods, was employed. The study group of the study consisted of 252 students in the age group of 48–60 months who have visual, aural and kinesthetic learning skills who receive education in Vilayet Hizmet Götürme Birliği Pre-School and Cemal Ererdi Pre-School located in Eskişehir in the 2017 – 2018 academic year.

In the study, learning styles of the children were identified by teachers through employing the “Learning Style Scale for 5-6 Years Old Children” that was developed by Uyanık Balat, Bilgin ve Adak Özdemir (2012) as the data collection tool and afterwards the “Parent Information Form”, “Story Remembering and Evaluating Achievement Test” that were created by the researcher were assessed by 3 experts and used in the research as they were found appropriate. The learning styles were distributed equally and it was aimed to discover the differences in storytelling skills by making an equal distribution to with material- without material storytelling.

In the data analysis, SPSS 21. Program and Microsoft Excel were employed. Among the SPSS Tests, the Pearson Correlation Test was used in order to determine the significant difference of the chronologic age of the child on the remembering skill of the child in terms of the story remembering questions. An independent t-test was used in order to identify the difference of the 5WS1H variables in terms of storytelling type in story remembering skills questions. One-way analysis of variance (ANOVA) was used on the variables of maternal education level and profession, paternal education level and profession, learning styles and storytelling frequency of the teacher on the remembering skill. As a result of the ANOVA

Test result, the direction was determined by means of Scheffe and Tukey tests and the analysis of multiple variables was evaluated.

As a result of the research study, it was observed that the skill of story remembering is increasing with the increase in the age (month) when the chronologic age variable was examined. When the impact of the development is considered this result is expected. It was found that gender variable, learning styles variables, maternal education level and profession, paternal profession did not constitute a significant difference in children' storytelling skills. However, paternal education level constituted a significant difference in the story remembering skill. The storytelling frequency of the teacher also constituted a significant difference in the story remembering skills of children.

Keywords: Learning styles, Storytelling, Storytelling Techniques, Remembering Skills

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Çocuk Edebiyatı Tanımı	7
2.1.1. Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı.....	8
2.1.2. Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatının Nitelikleri	9
2.2. Çocuk Edebiyatında Türler.....	11
2.2.1. Masal.....	11
2.2.2. Fabl (Öykünmece)	13
2.2.3. Tekerleme	14
2.2.4. Bilmece	15
2.2.5. Şiir.....	17
2.2.6. Hikâye (Öykü)	19
2.3. Hikâye Anlatım Teknikleri.....	28
2.3.1. Araçsız Hikâye Anlatma (Düz Anlatım).....	28
2.3.2. Hikâye Kitabı ile Hikâye Anlatma.....	29
2.3.3. Hikâye Kartları ile Hikâye Anlatma	30
2.3.4. Pazen Tahta ile Hikâye Anlatma.....	31
2.3.5. Kukla ile Hikâye Anlatma.....	32
2.3.6. Televizyon Şeridi ile Hikâye Anlatma.....	33

2.3.7. Film, Film Şeridi ve Slayt ile Hikâye Anlatma.....	34
2.4. Öğrenme Stilleri	35
2.4.1. Öğrenme Stili Modelleri	36
2.5. Hatırlama Becerisi	47
2.6. İlgili Araştırmalar	54
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	60
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	60
3.3.3.Hikâyeyi Hatırlama ve Değerlendirme Soruları Başarı Testi	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi	62
BÖLÜM IV: BULGULAR	63
Tablo 4.1.Çocuğun Kronolojik Yaşının Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığı Belirlemeye Yönelik Bulgular İçin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	63
Tablo 4.2. Kız Ve Erkeklerin Hatırlama Becerilerinin Karşılaştırılması İçin Bağımsız T Test Tablosu.....	63
Tablo 4.3. Başarı Ölçeği Puanlarının Aile Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 4.4. Aile Sosyoekonomik Durumunun Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Başarı Testi Puanlarının Hangi Sosyoekonomik Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları	64
Tablo 4.5. Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının Anne eğitim düzeyi değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 4.6. Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 4.7. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine başarı testi puanlarının hangi eğitim düzeyi alt grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tukey testi sonuçları	66
Tablo 4.8. Hatırlama Becerisinin Hikâye Anlatım Türleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	66

Tablo 4.9. Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının öğrenme stilleri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Tablo 4.10. 5N 1K sorularından Nasıl, Neden ve Ne zaman sorusu Değişkenlerine Göre Hikâyeyi Hatırlama becerisinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.11. Hikâye Hatırlama Başarı Testi Puanlarının Öğretmenin Haftada Ne Sıklıkla Hikâye Anlatımı Yaptığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	68
Tablo 4. 12. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin haftada ne sıklıkla hikâye anlatımı yaptığı değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi başarı testi puanlarının hangi sıklık grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonuçları	69

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA 70

5.1. Sonuç ve Tartışma	70
5.1.1. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun kronolojik yaşının çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	70
5.1.2. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında cinsiyet değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	72
5.1.3. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında aile sosyoekonomik durumun çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	73
5.1.4. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında anne eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	74
5.1.5. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	76
5.1.6. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında hikâye anlatım türünün çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	77
5.1.7. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğrenme stillerinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	79

5.1.8. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin hikâye anlatımından sonra sorduğu 5N 1K soruları değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	81
5.1.9. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin haftada ne sıklıkla hikâye anlatımı yaptığı değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	83
5.2. Öneriler	85
KAYNAKÇA	87
EKLER.....	100
EK 1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği İzin Belgesi.....	100
EK 2. Uygulama İzni	101
EK 3. Veli İzin Formu	103
EK 4. Kişisel Bilgi Formu	104
EK 5. Hikâyeyi Hatırlama Soruları	105
EK 6. Uygulama Hikâyesi	106
EK 7. Uygulama Fotoğrafları	107

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubu Demografik Verileri.....	59
Tablo 3.2.Çalışmaya katılan Anne - Baba Eğitim Düzeyi Frekansı.....	59
Tablo 4. 1. Çocuğun Kronolojik Yaşının Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular İçin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	63
Tablo 4. 2. Kız Ve Erkeklerin Hatırlama Becerilerinin Karşılaştırılması İçin Bağımsız T Test Tablosu	63
Tablo 4. 3. Başarı Ölçeği Puanlarının Aile Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 4. 4. Aile Sosyoekonomik Durumunun Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Başarı Testi Puanlarının Hangi Sosyoekonomik Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları	64
Tablo 4. 5. Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının Anne eğitim düzeyi değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 4. 6 Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 4. 7. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine başarı testi puanlarının hangi eğitim düzeyi alt grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tukey testi sonuçları	66
Tablo 4. 8. Hatırlama Becerisinin Hikâye Anlatım Türleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	66
Tablo 4. 9. Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının öğrenme stilleri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 4.10. 5N 1K sorularından Nasıl, Neden ve Ne zaman sorusu Değişkenlerine Göre Hikâyeyi Hatırlama becerisinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4. 11. Hikâye Hatırlama Başarı Testi Puanlarının Öğretmenin Haftada Ne Sıklıkla Hikâye Anlatımı Yaptığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	68

Tablo 4. 12. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin haftada ne sıklıkla hikâye anlatımı yaptığı değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi başarı testi puanlarının hangi sıklık grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonuçları 69



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Televizyon Şeridi ile Hikâye Anlatma.....	33
Şekil 2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	37
Şekil 3. Bellek İşleyiş Şeması	50



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Okul öncesi dönem, Milli Eğitim Bakanlığı'nın tanımına göre yaşamın temelini oluşturmaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi dönem insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. "Çocukluk", sadece yetişkinliğe hazırlanan bir dönem olarak değil, kendi başına da önemli bir dönem olarak algılanmalıdır (Oktay, 2004). Bu dönem yıllarından, erken çocukluk yılları çocukların hayatın erken dönemlerindeki (0-8 yaş) fiziksel, mental, sosyal duygusal ve dil gelişimini kapsamakta ve beslenme, sağlık, zihinsel gelişim ve çocukların sosyal iletişimleri için gerekli tüm girişimlerini içermektedir (UNICEF, 2001). Erken çocukluk yılları insan gelişiminde kritik bir dönemi kapsamaktadır. İnsandaki potansiyelin en üst sınıra kadar gelişebilmesi ancak ona erken yıllarda sağlanacak imkânlarla mümkün olmaktadır. Bu nedenle erken yıllarda çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre önem taşımakta ve bu yıllarda çocuğa verilenler veya verilmeyenler onun geleceğini belirlemektedir (Oktay, 2004).

Okul öncesi dönem çağını içine alan erken çocukluk yılları, insan gelişiminin yüzde sekseninin bu yıllarda tamamlanması sebebiyle erken çocukluk eğitiminin öneminin artmasında etkili olmaktadır (Duffy, 2006). Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu göstermektedir (Evans, 1996; Weikart, 1993; Akt. Yavuzer, 2003).

Çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, kendisinin ve başkasının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlerine sahip, ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı bireyler yetiştirmek; ancak okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine gerekli önemi vermekle mümkün olabilir (Kandır, 2005). Umek vd. (2006)'ne göre okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişim alanlarına, ileride okulda öğrenecekleri bilgilere ve okul başarısına önemli derecede etkisi vardır (Umek L.M, 2006). Araştırmacılar tarafından çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu kanıtlanan ve bu döneme etkisi olan bir diğer nokta da, çocuk edebiyatıdır. Çocuğun, hayal dünyasına hitap eden, üstün nitelikleri olan, estetik bir boyut taşıyan, kelime hazinesine uygun, ana dilini geliştirebilecek özellikte, ulusal ve evrensel değerleri içeren, psiko-sosyolojik gelişimine katkı sağlayan, severek dinlediği / okuduğu, zevk

aldığı yazılı ve sözlü edebiyat ürünleri “çocuk edebiyatı” olarak ele alınmaktadır (Temizyürek,2003).

Çocuk edebiyatı kavramı 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkmıştır. Hedef kitle olarak doğrudan çocuğu ele alan bir duyarlık ve çocukların düzeyine uygun anlatım biçimi, onlara seslenmesi anlamında kullanılmaya başlamıştır.

Ülkemizde ve dünyada edebî değeri olan eserlerden çocuğun dünyasına girebilen, ilgisini çeken, severek okuduğu/dinlediği eserleri çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirmekteyiz. Bunlar; masallar, öykü ve romanlar, bilmece, tekerlemeler ve şiirler gibi birçok türden oluşturulabilir. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuk duyarlığıyla örülmüş, çocuk düzeyine uygun bir dille kaleme alınmış metinlerdir (Karatay,2007). Çocuğun hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirirken, ona hayatı, doğayı, insanı ve yakın çevresini tanıma imkânı sağlayan, aynı zamanda hayat boyu karşısına çıkabilecek problemlere karşı çözüm yolu üretmek için sorgulayıcı bir tür olan “hikâyeler” çocuk edebiyatı içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Hikâye; Saçkesen (2008)’e göre, belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılardır.

Çocuklar, hikâyelerde çeşitli konulara ilişkin olarak çözülmesini gerekli gördükleri birçok sorunun karşılığını, olayların nedenini ve sonucunu açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler (Kıran S., 2008). Ayrıca, hikâyeler çocukların içinde buldukları kültürün değer yargıları ve yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarına da olanak sağlamaktadır. Toplum bilincinin oluşması, toplum değer yargılarını öğrenmelerine fırsat sağlamaktadır.

Çocuk hikâyeleri, farklı yaşam deneyimleri ve yaşantıları aracılığıyla çocuğun yaşamdaki hazır bulunuşluk düzeyini artırarak, yaşama aktif katılımına ve problem çözme becerisine katkıda bulunarak tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda çocuklar, hikâyelerdeki karakterlerle özdeşleşerek kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da kendi istediklerini isteyebilecek başka çocukların da olabileceğini anlayarak, güven duygusu geliştirir (Alpöge, 2003; Akt. Baş, 2011).

Çocuk, hikâye karakteri ile özdeşleştiğinde aynı zamanda kendisini tanıma ve değerlendirme, davranışlarını sorgulama ve bunun sonucunda onları değiştirebilme, sosyalleşme, ulusal ve evrensel değerleri tanıma ve özümseme gibi toplumsal gelişim göstererek toplumla uyum

içinde olma gibi onaylanan yetişkin özelliklerinin alt yapısını oluşturabilir (Kıran S., 2008;Sever, 2007).

Çocukların toplumsal gelişme gösterebilmesi için, çocuklara uygun öğrenme koşulları sağlanması, farklı yollarla olmaktadır. Her birey farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntemlerin ve eğitim teknolojisinin tüm öğrencilerde olumlu gelişme oluşturmaması durumları, öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşma sürecini başlatmıştır (Lukow, 2002). Dunn& Dunn öğrenme stili kavramını, ‘her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak, Ağca yakın çevremizden bilgiyi alırken bize kılavuzluk eden bir değişmez içsel süreçler grubu olarak, Claxton ve Ralston bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı ve değişmez bir tarz olarak, Kolb ise öğrenme stili kavramını, öğrenmede kişisel olarak tercih edilen bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Dunn & Dunn, 1993; Ağca, 2006; Claxton ve Ralston,1978; Akt. Koçak, 2007; Kolb, 1984).

Görüldüğü gibi, öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenme stili bazı bilim insanlarınca “özellik” olarak tanımlanırken, bazı bilim insanlarınca “davranış” olarak tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda; öğrenme stili bilgiyi algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi ve kalıtsal özellikler gibi konuları da içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Bu çok boyutlu kavramın yanında, hikâyenin çocukların belleğinde organize edilmesi ve edindikleri bilgiyi yerleştirebilmeleri için, hikâyenin anlatımı son derece önemlidir. Froebel, erken çocukluk eğitiminde hikâye anlatımının, eğitim programının temel bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. Hikâye anlatımı, hayal gücünü ve dinleme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmeye yardımcı olma, duyguları anlamayı sağlama ve güçlü bir öğrenen topluluğu şekillendirme gibi özellikleri içerir. Bunlar, bir öğretme yöntemi olarak hikaye anlatmanın sebepleri olarak görülebilir. Hikâye anlatımı, karmaşık ve beklenti içindeki dünyada bulunan çocuklar üzerinde aynı zamanda müfredat içeriğinin uzun süren yansımalarla etkili olması için de bir araç olarak nitelendirilebilir (Baş N. , 2011).

Günümüzde hikâye anlatımı farklı yöntemlerle yapılabilmektedir. Herkesçe bilinen düz (materyalsiz) anlatımın yanı sıra, materyalli anlatım da hikâye anlatımında kullanılan yöntemler arasındadır. Materyalsiz (düz) anlatımda, anlatıcı herhangi bir görsel araç kullanmaksızın ses tonunu, jest ve mimiklerini hikâyeye uygun bir şekilde kullanarak hikâyeyi anlatır. Anlatım sırasında görsel araç kullanılmadığı için çocukların dikkati

kolaylıkla dağılabilir. Bu nedenle, anlatıcının anlatım biçimi çok önemlidir (Aral, Kandır, & Yaşar, 2000a). Bilgi işleme kuramı, insanların kendi davranışlarını yönlendirmek için çevrelerinde var olan bilgiyi nasıl kullandıklarını açıklar (Özgün, 2014). Bu bilgiyi işleme kuramına göre insan zihni bilgiyi alıp kodlar, işler, depolar, geri getirir ve var olan bilgiye dayalı alternatif tepkiler geliştirir (Lerner, 2002; Santrock, 2012). Bilgiyi işleme kuramının yanı sıra, bilgiyi işleyecek olan kişinin öğrenme stilleri de önem kazanmaktadır.

Zaman & Bhatti (2013) çalışmalarında, öğrenme stillerinin kimyada ikincil düzeyde başarı üzerindeki etkisini araştırmışlar, çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlar. Reyes, Martinez & Garcia (2016) çalışmalarında, Monteria'daki devlet okulunda eğitim gören 10. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisini araştırmışlar ve öğrencilerin en baskın öğrenme stillerinin ve İngilizceye karşı motivasyonlarının arasında anlamlı bir ilişki olduğu, en baskın öğrenme stillerinin kullanıldığında, akademik başarılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmış. Poon Teng Fatt ve Joo (2001) tarafından yapılan, ortaokul tasarım ve teknoloji eğitimi öğrencilerinin öğrenme tipleri üzerine yapılan araştırmada, öğrencilerin yaparak öğrenme yollarını tercih ettikleri ve ağırlıklı olarak kinestetik öğrenme tipi tercihlerini benimsedikleri ve bunu işitsel ve görsel tercihlerin takip ettiği görülmüş.

Hasırcı (2005) çalışmasında görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu; fakat kalıcılık puan ortalamaları açısından etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Önder (2012), öğrenme stillerine göre düzenlenen işbirlikli grupların, öğrencilerin fizik dersi başarısı ile öğrendiklerinin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi konulu araştırmasında, deney grubunda yer alan öğrencilerin ders başarıları arasında öğrenme stillerine göre anlamlı farklar bulunmadığı, kontrol grubunda ise işitsel öğrencilerin görsel ve hareketli öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Altun (2016) araştırmasında, ilköğretim matematik öğretmenliği 2. ve 3. sınıf lisans öğrencilerinin türev konusundaki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir, Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirlemiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde çocukların eğitimlerinde öğrenme stillerinin, çocuğun öğrenmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilmektedir. Okul öncesi çağ çocuklarının öğrenme stillerinin öğrenilmesiyle, akademik başarı ölçülemezken hatırlama becerileri – kalıcılığı – öğrenmeleri – davranışları incelenebilir. Bu bağlamda, okul öncesi çağ çocuklarında öğrenme stilleri incelenerek, öğrenme stillerinin hikâyeyi hatırlama becerisini etkileyip etkilemediği, araştırmanın problemini oluşturmuştur. Bu çalışma çocukların işitsel, görsel ve kinestetik öğrenme stillerinden yola çıkılarak, hikâye kaynak olarak kullanılmış, hikâyeyi hatırlama becerileri üzerine planlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada farklı öğrenme stillerine sahip 48–60 aylık çocukların hikâye anlatım türleri ile bazı değişkenlere göre hikâye hatırlama becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun kronolojik yaşı çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
2. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun cinsiyeti çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
3. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında aile sosyoekonomik durumu çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
4. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında anne eğitim düzeyi çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
5. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyi çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
6. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında hikâye anlatım türü çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
7. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun öğrenme stili çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
8. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında 5N1K sorularından nasıl, neden ve ne zaman soruları çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
9. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin hikâye anlatım sıklığı çocuktaki hatırlama becerisi üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma,

- Okul öncesi dönemde hikâye anlatımının desteklenip, geliştirilmesine yol göstermesi açısından,
- Okul öncesi öğretmenlerinin ve tüm eğitimcilerin, eğitim kurumundaki çocukların öğrenme stillerini önemsemesi ve öğrenme özelliklerine göre uygun öğretim etkinliklerinin sunulması açısından,
- Hikâye anlatım yöntemlerinin çocuğun hikâye hatırlama becerisi üzerinde etkisini görmek açısından,
- Yapılan araştırmalar incelendiğinde hikâye anlatım yöntemleri ve öğrenme stilleri üzerine çalışmalara ülkemizde pek rastlanmadığından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma 2017-2018 Eğitim öğretim dönemi, Eskişehir ili ile sınırlıdır.
- Etkinliğe katılan çocuklara ‘5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği’ uygulanmış olup, işitsel – görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip çocuklar ile sınırlıdır.
- Çocuklara yöneltilen hikâye hatırlama soruları 5N1K modelinin sorularıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Bireyin davranışında gözlenebilir bir değişimin olması, davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması ve yaşantı kazanma sonucunda olmasıdır(Açıkgöz K. , 1998; Senemoğlu, 2004).

Öğrenme Stili: Her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Dunn & Dunn, 1993).

Hatırlama: Bir testin belirli bir süre sonra tekrarlanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki kararlılıktır (Selçioğlu, 2005).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Çocuk Edebiyatı Tanımı

Çocuk edebiyatı 17. yüzyılın başlarında, çocukluk döneminin özel bir dönem olarak görülmesi ve çocukların kendilerine özgü ihtiyaçlarının olabileceğinin fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Çocuk edebiyatının genel edebiyattan ayrılarak edebiyatın ayrı bir kolu olarak gelişmesinde ise özellikle çocukluk dönemi ve çocuk eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların artması önemli bir rol oynamıştır (Tüfekçi Can, 2012). Çocuk edebiyatının bu gelişim süreci göz önüne alındığında ilk örnekler olarak sözlü edebiyat ürünleri karşımıza çıkmaktadır. Sözlü edebiyata örnek olarak destanlar, masallar, ninniler, tekerlemeler, Dede Korkut Hikâyeleri örnek gösterilebilir (Yardımcıel, 2015).

İlgili alan yazın tarandığında Çocuk Edebiyatı'nın farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlara göre Çocuk Edebiyatı;

Dilimizdeki ilk “Çocuk Edebiyatı” kitabını yazmış olan Gökşen'e göre, çocuğun fikir ve sanat eğitimine yarayacak tekniği, ilkeleri olan ayrı bir edebiyat olarak tanımlar (Gökşen, 1980). İki – on dört yaş arası çocukların ihtiyacını karşılayan, bu yaşlardaki kişilerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı eserleri kapsayan, yazarların kafasında bir çocuk dinleyici/okur yaratmasıyla eserler yazdıkları vurguladıktan sonra, çocuklara ait özel bir dünya yaratmayı ve diğer edebi türlere benzemeksizin çocuk okurlarda duyguları harekete geçirmeyi amaçlamış, çocuğun sosyal ve zihinsel kavrayış düzeyine uygun olarak çocuklar için yazılmış metinlerdir (Nodelman, 1992; Tür ve Turla, 1999; Tuğrul, 2002).

Yardımcıel'e göre, çocuğa okuduğu veya dinlediği yapıtlardan zevk almayı, çocuğa bilgi kazandırmayı ve çocuğa eserler aracılığıyla hayatı tanıtmayı amaçlar. Eserler sayesinde çocuklar hayatın acı tatlı yönlerini göğüslemeyi, zorluklarla baş edebilmeyi öğrenir (Yardımcıel, 2015).

En kapsamlı ve son olarak tanımı yapıldığında, Çocuk Edebiyatı, çocuğun gelişimsel özelliklerini gözden yitirmeden ve edebiyat niteliklerinden ödün vermeden çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinden hareket ederek konularını onun doğal ve güncel çevresinden

seçen, çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesini sağlayan, ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı da öngören edebiyat ürünleridir (Dilidüzgün, 2013).

2.1.1. Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı

Dünyadaki tüm edebiyat eserleri sözlü olarak bir nesilden diğerine aktarılarak ortaya çıkmıştır. O zamanlarda çocuk ya da yetişkin edebiyatı diye bir ayırım gözetilmeksizin hem çocuklar hem de yetişkinler aynı edebiyat eserleriyle vakit geçirmiş ve bu dönemde anlatılan mitler, efsaneler, fabllar ve epikler bütün edebiyatı oluşturmuştur. Ardından Çocuk Edebiyatı alanı dünya çapında gelişme göstermeye başlamıştır. (Russell, 2005).

Okul öncesi çocuk edebiyatı, 0-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik, görsel nitelikli bir edebiyat türüdür (Göknül, 2000). 0-6 yaş bu çocukluk döneminin, hem okul öncesi hem de örgün eğitimi kapsamı, bireyin kendisini geleceğe hazırlayan temel eğitimi alması anlamına gelmektedir. Bireyin temel eğitim aldığı bu özel dönemde ise farklı istek ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Günümüzde bu eğitim toplumdaki topluma, kültürden kültüre bu istek ve ihtiyaçlar farklılık gösterse de, çocukluk dönemindeki bireylerin kendilerine özgü fiziksel, sosyal, kültürel ve duygusal istek ve ihtiyaçları yetişkinler tarafından karşılanmaktadır. Çocukların, duygusal gereksinimleri ise onları manevi anlamda doyuma ulaştıran, onlara hayal dünyasının kapılarını açan, duygu ve düşüncelerinin toplumsal yapı içinde oluşmasına katkıda bulunan edebiyat aracılığıyla karşılanmaktadır (Tüfekçi Can, 2012).

Okul öncesi çocuk edebiyatı, çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin uyumuyla halinde estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliklerini duyumsatan ilk araç olarak düşünülmelidir. Edebiyatın çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı edindirme, edebiyat dünyasının kapısını aralama gibi temel işlevleri göz önüne alındığında, okul öncesi çocuk edebiyatının çocuğun gelişiminde önemli bir değişken olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır (Sever, 2007).

Genel olarak bakıldığında Çocuk Edebiyatı'nın çocukların gelişimine katkı sağladığı, eğitime ve eğlendirme amacının yanı sıra, sözlü ya da yazılı eserlerden oluşarak çocuğa göre olma, çocuklarda dil bilincinin oluşması gibi edebiyatın farklı açılarından ele alındığı görülmektedir. Bu dönemdeki edebiyat, eğitici yönüyle de öne çıkan bir edebiyattır. Doğrudan doğruya çocuğu eğitmek amacıyla bahsedilmese de, çocukta olumlu etki ve izlenimler bırakmayı amaçlar. Çocukta olayları, kendini, çevreyi algılayış, sezmiş ile ona göre davranış geliştirme açısından olumlu gelişme ve değişimlere olanak sunar (Karatay, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarına yazınsal metinlerle kurdukları iletişimin ilk evresinde daha çok ilgi ve beğenilerine yanıt veren; resim, dil, kitap sevgisi kazandıran, konuşma ve dinleme isteği uyandıran, eğlendirici, bellekte kalıcı özelliği olan kısa metinler sunar (Sever, 2007).

Hunt Çocuk Edebiyatı'nı önem olarak şöyle vurgulamıştır: Edebiyat her zaman bütün insanlara aittir; Çocuk Edebiyatı da ucuz, kolay erişilebilir, okumanın eğlenceli olduğu, rahatlatıcı ve bunun için iddia edilen diğer tüm nitelikleri taşıyan araçtır. Bu araç sayesinde, insan hayal gücünün en iyi ifadesini bulur ve kendisi hakkında fikirleriyle insanlığı kavrayabilir (Hunt, 2010).

Hunt (2009) "farklı yetenekler, farklı ihtiyaçlar ve farklı okuma yollarıyla, farklı bir izleyici kitlesi için yazılmış olduklarını" söyleyerek kitapları çocuk kitapları ve yetişkinlerin kitapları olarak 2'ye ayırarak tanımlamış, Grenby de (2011), "yalnızca bir biçimde çocuklar için açıkça yazılmış olan metinlerden oluşur ve bugün bir çocukluğu tanımlayabilir" şeklinde yorumlamasıyla Peter Hunt ile aynı görüşe sahip olduğu görülmüştür.

Reynolds (2011), Çocuk Edebiyatı'nı oluşturan tek, tutarlı, sabit bir çalışma türünün bulunmamasıyla birlikte, birçok çocuk edebiyatı türünün farklı zamanlarda farklı biçimler kullanan farklı insanlar tarafından farklı amaçlarla, farklı şekillerde ve medyalarda üretildiğini belirtmiştir.

Çocuğun tüm gelişimlerine katkı sağlayan, onun dünya ile iletişimini kuvvetlendiren, okuma – yazma becerisinin kazanılmasına katkı sağlayan çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuğu erken çocukluk döneminde tanıştırmak, yararları düşünüldüğünde bir kez daha önem kazanmaktadır (Tür ve Turla, 1999). Bu nedenle, bu yaşlar kitap açısından çok özel bir dönemdir (Alpay ve Anhegger, 1975; Çolakoğlu, 1998; Tür ve Turla, 1999).

2.1.2. Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatının Nitelikleri

Bebekle önce anne sonra yakın aile çevresinde, dinleme ve konuşma temelli olarak gelişen dil etkileşimi süreci; bebeğin anlama ve anlatmaya yönelik ilk dil becerilerini doğal olarak oluştururken, bu doğrultuda katkı yapacak şekilde işlenmiş ilk ritmik çocuk edebiyatı ürünleri, anne babaların önemli yardımcıları olacak ve ana dil kullanımında kayda değer katkılar sağlayacaktır (Baş B.,2010). Okul öncesi döneme geçildiğinde ise, kitap sevgisini geliştirebilecek ve çocuğun yaşına uygun olarak anlama ve kavraması güçlenecektir.

Çocuğun en fazla etkilendiği ve hayata aktardığı bu yıllarda resimli kitaplar onun yaşamında önemli bir yer tutar. Gönen, göz ve kulak yolu ile zihin ve duygularını uyarmak için bol resimli hazırlanmış kitapların aynı zamanda onun ilk edebi ve estetik değerleri kazanmasına da yardım ettiğini vurgulamaktadır. Bu yıllarda kitaplar aynı zamanda yetişkin – çocuk iletişimini kurmada da etkili olmaktadır (Gönen, 1995).

Çocuk bu dönemde somut düşünme ve zengin bir hayal gücüne sahiptir. Okul öncesinde çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış iyi nitelikli kitaplar onun somut düşünme biçiminden soyut düşünmeye doğru geçişine, gerçek ile hayaller arasında ilişkiler kurmasına yardım eder (Tür ve Turla, 1999).

Bu nitelikler;

- Çocuk edebiyatı ürünleri “çocuklara göre” olmalıdır. Yerli ve yabancı eserlerin klâsikleşmiş olanlarının birçoğu, kimi sadeleştirme ve kısaltmalarla çocuklara uyarlanabilir. Bu açıdan dünya edebiyatının birçok ünlü masal, destan, efsaneleri (mitolojik öyküleri), çocuk edebiyatının ana malzemesini oluşturmaktadır.
- Okul öncesi çocuk edebiyatı, çocuğun tüm gelişim alanlarına paralel olarak, gelişiminde olumlu etkiler uyandıracak nitelikte olmalıdır.
- Çocuk edebiyatı çocuğa bir rehberlik kaynağıdır ve bu nitelikte eserler olmalıdır.
- Çocuk edebiyatı, çocuğun kendi kişiliğini tanıyıp, değerli ve yetenekli bir varlık olduğunu hissettirebilecek niteliklere sahip olmalıdır.
- Çocuklara hazırlanmış bu edebi eserlerin çocukların iç dünyasına canlılık getirebilecek özellikte olması gereklidir. Dil ve anlatımının ise çocukta heyecan uyandıracak ve yaşama sevincini yüksek tutacak nitelikte olmalıdır.
- Çocuk edebiyatı, dinleyen veya izleyen çocuklar üzerinde, yakın çevrelerini tanıma fırsatı verecek nitelikte olmalıdır. Böylece çocuğun “hayatı keşfetme” süreci başlamış olacaktır.
- Merak ve öğrenme duygusunu pekiştirirken, dil gelişimine yardımcı olacak öğeleri içermelidir.
- Çocuk edebiyatı, içinde bulundurduğu özellikleri sayesinde, çocuğu ileriki okul yaşantısına hazırlayıcı, yaratıcı etkinliklere teşvik edici nitelikte olmalıdır.
- İçinde bulunduğumuz ülkenin kültürel yapısının kavranmasına yardımcı olacak nitelikte olmalıdır (Ciravoğlu, 1997; Demirdöğen, 2003; Oğuzkan, 2013).

Genel olarak niteliklere bakıldığında, çocuk edebiyatının çocukların tüm gelişim alanlarına hitap etmesinin yanı sıra çocuklara görsel – estetik zenginlik katarken, dinleme becerisi ve işitsel beceri kazandırdığı görülmektedir. Eğitim sürecinde okuma ve dinleme bireyin anlama yönünü; konuşma ve yazma ise anlatma yönünü oluşturur. Çocukta anlama becerisi, çevresindeki olayları izleyerek, gözleyerek, yaşayarak en çok da dinleyerek gelişir. Çocukta dinleme eğitimi en geniş manasıyla çocuk edebiyatı türleri içerisinde değerlendirdiğimiz hikâye ve masal dinlemekle gerçekleşir. Konuyu bu açıdan ele aldığımızda çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirdiğimiz hikâye ve masalların çocukta anlama becerisi gelişiminde ne derece önemli bir rol oynadığı daha açık bir şekilde ortaya çıkacaktır (Temizyürek, 2003).

2.2. Çocuk Edebiyatında Türler

Çocuk edebiyatı eserleri çeşitli türlerden oluşur. Nitekim günümüzde çocuk edebiyatı alanında çeşitli edebi türlerden eserlerin verildiğini görmekteyiz. Bu çalışmada da çocuk edebiyatında kullanılan başlıca türlere değinilecektir.

2.2.1. Masal

En eski edebiyat türlerinden biri olan masallar, başlangıçta sözlü edebiyat ürünleri olarak ortaya çıkmasına rağmen, günümüzde derleme veya yeniden yazım yoluyla yazılı edebiyat türü haline gelmiştir. Masal sözcüğü, Anadolu'nun değişik yerlerinde “metel, mesele, metal, heka, hika, hikiya, hekeya, oranlama, ozanlama ve nagıl” gibi çeşitli olarak isimlerle kullanılmaktadır. Divan-ü Lügat-it Türk'te “ötkünç / ötükünç” şeklindeki sözcük hikâye diye açıklanmaktadır. Masal gerçek dünyanın basitleştirilmiş bir modeli gibidir. Aynı zamanda da çocuğun dünyaya ilişkin bilgileri ve deneyimleri edinmesinde yardımcı bir kaynaktır (Yalçın ve Aytaş, 2005).

Masal, genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, çoğunlukla insanların veya tanrıların başından geçen, olağan dışı olayları anlatan öyküler olarak tanımlanır (TDK, 2015).

Boratav'a (1984) göre, masal nesirle söylenmiş, dinlik ve büyük inanışlıklardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatıdır. Oğuzkan'a (2013) göre ise, olağanüstü olayların bir hikâyesidir ve bu olayların ne zaman, nerede veya nerelerde geçtiği hemen hemen hiç bilinmez. Masalın

işlediği konular genellikle padişah, kral, vezir, fakir kız veya delikanlı vs... ve cüce, dev, cin, gulyabani, ejderha gibi gerçek dışı ve olağan üstü karakterler bulunur.

Fedakâr'a göre, "bir varmış bir yokmuş" ifadeleriyle başlayan masallar; varlıkla yokluğu, hakikatle hayali, sıradanla olağanüstüyü bünyesinde dengeli bir şekilde birleştiren anlatılar. Bu anlatımlarda; kötüler cezalandırılır, iyiler mükâfatlandırılır. Belirsiz bir zamanda, masal dünyası adı verilen mekânlarda yaşanan olayların aktarımında bir taraftan olağanüstü varlıklar, sıra dışı özelliklere sahip insanlar ve sihirli nesnelere yer alırken diğer taraftan balıkçının kısmeti, tüccarın alışverişi, üvey annenin eziyeti, kardeşlerin mücadelesi ve aile bireylerinin dayanışması gibi sosyal hayatta yaşananlar pek çok masalın konusu olarak karşımıza çıkar (Fedakâr, 2011).

Tüfekçi Can'a göre, sözlü anlatım ve aktarım yoluyla nesilden nesile geçen masalların bilinen bir yazarı olmaması bunların tarihsel süreç içinde bazı kişiler tarafından yazılı birer metin haline dönüştürülmesine neden olmuştur. Bu sebeple, olağanüstü olayların anlatıldığı bu anlatı örneklerinde olayların ne zaman ve nerede geçtiği genellikle bilinemediği için masalarda yer ve zaman kavramı yoktur. Bu nedenle masalların zamanlar-üstü ve mekânlar-üstü bir yapısının olduğunu iddia etmek mümkündür (Tüfekçi Can, 2012).

Şirin'e göre çocuk, masalda kendini bulur ve kendini masalla özdeşleştirir. Masalı dünyasında yaşar. Masal kahramanlarını kendine yakın hisseder. Kendisini masaldaki serüvene katmaktan hoşlanır. Çocuk için masal hayaller dünyasında oynanan oyundan farksızdır. Büyüme ve gelişme çağındaki çocukların özelemleri en zengin olarak masalarda yer alır. Masal bu yüzden çocuğa yakındır. Çocuk ve masal, bu açıdan çocuk dünyasının özeti gibidir (Şirin, 2000). Çocuk, masalarda kötü güçlerin gerçek hayattan alınmasıyla yaşamdaki güçlükleri tanır (Saçkesen, 2008). "Bir varmış, bir yokmuş" ile başlayarak, iyilerin iyi kötülerinse kötü olduğu, olağanüstü olaylarla kurgulanmış, "bir zamanlar" şeklinde zaman tanımı yapılmadan, ahlaki karşıtlıkları da veren bu edebi eserler çocuğa hayatı keşfetme imkânı sunmaktadır. Bazı masalarda gerçek kahramanlara ve gerçek olaylara da rastlamak mümkündür. Masallar olağanüstü durumda da gerçek durumda da anlattığı olayların gerçeğe uyarlık derecesi ne olursa olsun, onların hayal ürünü olduğu izlenimini verirler (Oğuzkan, 2013). Örneğin; "Pamuk prenses ve yedi cüceler" masalında, üvey anne kraliçe, pamuk prensesten güzellikte üstün olmayı ve onu yok etmeyi istemektedir. "Külkedisi" masalında, üvey anne güzel ve iyi yürekli kıza kendi kızlarına tanıdığı hakları tanımayıp onu ezmeye çalışmaktadır ve bu gibi

örnekler masallarla çoğaltılabilir. Ancak küçük çocuklar bu olaylarda neden ve nasıl sorularını sormakta ve cevabını bulmakta zorlanmaktadır. Çünkü çocuklar hayal dünyası geniş olsa da henüz somut olarak gerçekçi düşünmektedir.

Altı yaştan önce klasik masallar yerine, masalımsı özellikler taşıyan ancak kahraman ve olayların çocuğun somut düşünmesine uygun, hayal gücü sınırlarının dışına taşmayan masallar olmasında fayda vardır. Ayrıca yanlış yargıların ve korku unsurlarının da olmamasına dikkat edilmelidir (Tür ve Turla, 1999).

2.2.2. Fabl (Öykünmece)

Fabl sözcüğü, Latince’ de “öykü, oyun, piyes, masal” anlamlarına gelmektedir. Gerçekte fablların kahramanlarını bitkiler, hayvanlar ya da diğer cansız varlıklar oluşturmasına karşın ele alınan konu yine insandır. Aslında fabllar bir anlamda masaldır. Masaldan farkları ise, başında ve sonunda ders verici yanlarının bulunmasıdır (Gündeşli, 2017).

Pançatantra Masalları bu türün ilk örneği sayılabilir. Batıda Ezop, sonraları 17.yy da La Fontaine bu türün geliştirici olmuştur. Türk Edebiyatı’nda fabl türü ilk kez 19. Yüzyılın ortalarında ortaya çıkar. Kayserili Rüştü’nün ‘Nuhbet-ül-etfal’ başlıklı kitabında bazı çeviri fabllar yer almış, ancak daha sonra Tanzimat Döneminin öncüleri olan Şinasi, Recaizade Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat Efendi gibi yazar ve aydınlar fabl çevirileri yaparak aydınlanma ve halkın bilinçlenmesine yönelmişlerdir (Dilidüzgün, 2007).

Yalçın ve Aytaş’a (2005) göre, fabl kahramanları çoğunlukla hayvan ve bitki gibi varlıklardan oluşan genellikle soyut bir düşünceyi somut bir örnek etrafında benimsetmeye çalışan hareketli öyküler olarak tanımlanırken, Özdemir’e (2002) göre, sonunda bir ahlak dersi, bir yaşam ilkesi ortaya koyan, insanların ortak kusurlarını, eksikliklerini gidermeye çalışan manzum ya da düzyazı biçiminde oluşturulan öykülere verilen ad olarak tanımlanmıştır.

Fabl kahramanlarının konuşması, insan gibi davranması çocukların ilgisini çeker. Onların başından geçen, çoğunlukla kısa ve canlı konuşmalarla aktarılan gülünç olaylar çocukları eğlendirir. Okul öncesi dönemde çocuğa okunan – anlatılan fabllardaki heyecan ve gülmece öğeleri, çocukların dinleme isteğini güdüler; dikkatini okuyana ve söylenenlere yoğunlaştırmasını sağlar (Dilidüzgün, 2013).

2.2.3. Tekerleme

İnsan hayatında eğlenceli sözlerle yer kaplayan tekerlemeler farklı tanımlamalarla yer tutmaktadır. Urgan'a göre, kültürümüzün en eski eserlerinden olan Tekerlemeler, ritim duygusunun ön plana çıktığı, hayatın ahenk unsurlarının sözel boyutlarının çocukça ifade edildiği; oluşumunda bazen çocukların da katkıda bulunduğu, onların hem eğlendikleri hem de ağız ve hançere yapılarını şekillendirdikleri bir türdür (Urgan, 2011).

Tür ve Turla'ya (1999) göre, halk edebiyatı ürünlerinden olup kaynağını masallar, türküler ve destanların oluşturduğu, yarı anlamlı yarı anlamsız ama kulağa hoş gelen cümleler, Yardımcı'ya (1999) göre, ses ve sözcük benzerliğinden yararlanılarak oluşturulan yarı anlamlı, yarı anlamsız hoş söyleyişli cümleciklere ya da sözler, Kaya'ya (2004) göre, bir kısmı mensur olmakla birlikte mantıklı- mantıksız, ilgili- ilgisiz fakat aliterasyon zenginliğini sağlayacak benzer sesleri taşıyan birtakım sözlerin bir araya getirilmesiyle söylenen manzum parçalar şeklinde farklı şekillerde tanımlanabilmektedir.

Zengin ve Zengin'e göre, Tekerlemeler, ana dildeki ses kuralları, müzik tadı, ölçülü ve kafiyeli anlatım yolunun çocuklarca taklit edilmesinden doğmuştur. Eğer böyle olmasaydı evrensel tekerlemelerin ortaya çıkacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda tekerlemeler ait olduğu toplumun dil özelliklerini yansıttığından kaynaklı olarak millî sayılabilir (Zengin ve Zengin, 2003).

Baymur ve Demiray'a göre, tekerlemeler henüz bebek yaşında olan çocukların bile hoşuna gider. Yetişkinleri onlara:

“Fış fış kayıkçı,
Kayıkçının küreği,
Tıp tıp eder yüreği,
Akşama fincan böreği.”

gibi bir tekerlemeyi, ahenge uyan vücut hareketleri yaptırarak söyledikleri zaman çocuklar neşelenir (Baymur ve Demiray, 1961). Küçük yaşlardaki çocukların bir çeşit oyun gereci olan tekerlemeler, onların ileriki yaşamlarında da önemli bir yer tutar. Tekerlemelerin söyleyişinden etkilenen ve neşelenen çocuklar, masal ve sayısmacaları da istekle dinler ve söylerler (Sever, 2013). Sever'e göre dil yapısal sistemindeki gelişmeler aynı zamanda bilişsel

gelişime bağlıdır. Sürekli etkileşim içerisinde bulunan dilsel ve bilişsel gelişimi destekleyecek ürünler ise bilmeceler ve tekerlemelerdir (Sever, 2007).

Tekerlemeler, çocukların eğlenmesi için fırsatlar yarattığı gibi dağarcıklarına da yeni sözcükler ekler. Tekerlemelerin çocuklar tarafından sürekli yinelenmesi, sözcüklerin doğru söylenişlerini kalıcı davranışlara dönüştürür. Çalışmalarda, öncelikle çocukların kolayca söyleyebilecekleri tekerlemeler seçilerek, kolaydan zora şeklinde gidilmelidir (Sever, 2013). Çocukların yaşlarına ve dil gelişimi özelliklerine uygunluk önemlidir. Çok uzun ve çocuğun dilini kullanmasını zorlayan sözcüklerden oluşan tekerlemeler olmamalıdır (Tür ve Turla, 1999).

Özellikle çocukların oyun oynarken söyledikleri sayımacalar arkadaşlık, birlik, başarı duygularının gelişmesine katkı sağlayan; dil becerilerinden anlatma becerisinin gelişimini destekleyen tekerlemelerdir (Çelik Doğan, 2016). Oyun sırasındaki diyaloglar ve tekerlemeler; konuşma yeteneğini geliştirir ve diğer oyuncularla iletişim kurulmasını, kelime dağarcığının zenginleşmesini sağlar (Kurudayıoğlu ve Potur, 2012).

Dinleyicilerin ilgisini çekebilmek, anadili sevdirebilmek, dil gelişimini sağlayabilmek için başvurulabilecek olan bu ürünler özellikle çocuk oyunlarında kullanıldığında da çocuklar arasında birliğin oluşmasına, yaşadıkları toplumun kültürel yapısını kazanmalarına ve dil gelişimlerine hizmet edecektir (Çelik Doğan, 2016).

Yalçın ve Aytaş ise tekerlemenin önemini şu şekilde vurgulamaktadır: Güvensiz ve içine kapanık bireylerin bir toplulukta konuşması oldukça zordur. Kendine güven duygusunu erken yaşta almış olan bireylerin daha başarılı oldukları; güvensiz, kendi içine kapanık çocukların da ileriki yaşlarda sorumluluktan kaçtıkları, başkalarının denetiminde ve gözetiminde kalmayı tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu nedenle çocuklarda güven duygusunu oluşturacak ve kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlayacak olan bilmece ve tekerlemelere etkinlikler içerisinde yer almalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2005).

2.2.4. Bilmece

Sözlü kültür ürünü olan bilmece; bir şeyin adını anmadan, özelliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı karşısındakine bırakan, eğlenceli, sözlü halk edebiyatı ürünü olarak tanımlanır (Yardımcı, 1999). Atasözleri ve deyimler gibi halk kaynağından gelen, her biri anlambilim açısından üzerinde durulması gereken bilmeceler, doğayla iç içe yaşayan Türk

insanının bir yandan onun doğadaki nesnelere olan sıkı ilişkisine, maddi ve manevi kültürüne ışık tutmakta, bir yandan da özgün buluşlarını, nükte, gözleme ve anlatım gücünü ortaya koymaktadır ve geliştiği kültürün öğeleriyle izlerini taşır; bunları estetik bir biçimde geleceğe aktarır (Aksan, 2001; Balta, 2013).

Erdal'a göre, bilmeceler; insan organlarından, çevremizdeki eşyalardan, hayvanlardan, yiyecek ve içeceklerimizden, tabiat olaylarından, dini inanışlara, çeşitli maddî varlıklara ve sosyal olaylara kadar oldukça geniş bir manzara göstermektedir. Bu karakteri ile bilmeceler, halkın zekâ ve hayal gücünü ölçmede gösterge olarak alınabilir (Erdal, 2007).

Kapsamlı bir tanım olarak Türkyılmaz'a göre, Bilmece, her tür nesne, kavram ve konu ile ilgili bir soruyu, geleneğin gereği olan zaman ve mekânlarda, çeşitli fonksiyonlar üstlenerek; sorulan nesne, kavram ve konuya ilişkin özellikleri az çok bünyesinde barındırıp, manzum veya mensur bir yapı içerisine yerleşerek; muhatabın muhakeme ve dikkatini harekete geçirmek suretiyle karşılığını buldurmayı hedefleyerek soran; cevabı ise "çoğu kez" tek kelime ve ait olduğu toplumun beklentilerine uygun, o toplumda önceden tartışılmadan kabul edilmiş; "pek çoğu" şiirsel bir ifadeye sahip ve "çoğu" kalıplaşmış ifadelerden oluşan, soru cümlesi olmadığı halde, geleneği bilenler tarafından öyle olduğu anlaşılan geleneksel sorulardır." (Türkyılmaz, 2009).

Bilmeceler toplum tarafından her ne kadar bir eğlence aracı gibi görünse de insanların gelişimine katkı sağlayan ürünlerdir. Bilmeceler aynı zamanda kafa karışıklığı yaratmak veya cevabı bilmeyen kişilerin nüktedanlığını denemek amacıyla oluşturulmuş sorulardır (Çelik Doğan, 2016).

Dışı yeşil, içi kırmızı;

Bu meyve, sulu mu sulu. **(Karpuz)**

Sevgiyle okşar bizi, hiç istemez üzülmemizi.

Bir yerimiz acısa, sevgiyle kucaklar bizi. **(Anne)**

Bilmecelerdeki gizli anlama ulaşma süreci, her şeyden önce usa varma becerisini de işleyen bir etkinliktir. Bilmeceler, çocuğun oynama ve eğlenme gereksinmelerini de karşılayan ortamlarda çıkarımlar yapma, kestirimlerde bulunma gibi bilişsel yetilerini sınamasına olanak sağlar (Sever, 2013). Bilmeceler incelendiğinde, çocuğun ilişkide olduğu çevrede sıkça

duyduğu sözcükler ve anlamları, dilin anlatım inceliği ile çocuğun anlam evrenine yeniden sunulmaktadır. Bellekte görsel imgeler oluşturmaya dönük olan bilmecelerdeki anlatım dili, çocuğun soyut içerikli kavramlara anlamlar yüklemesi için bir alıştırma ortamı yaratmaktadır (Sever, 2013). Yiyecek ve içecekler, hayvanlar, organlar, insan yaşamında yeri olan her türlü araç gereç ve nesnelere konu edilir (Aksan, 2001). Özellikle çocukların hayatında var olan, anlamlandırabileceği adlandırabileceği nesnelere bilmece olarak sorulur. Eğlendirirken öğreten, öğrendiğinde ise neşelendiren sorulardır.

Okul öncesi dönemde bilmecelerin kullanılması çocukların dil, zihin, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıyı amaçlar. Bilmecede verilen ipuçlarının ait olabileceği bütünlerin düşünülmesi, ipuçlarının gruplanması ve sonuca ulaşma gereklidir. Bu düşünme etkinliği, çocuğun esnek düşünebilme yeteneğini geliştirmenin yanı sıra parça-bütün ilişkisini kurabilme becerisi kazandırır (Tür ve Turla, 1999).

2.2.5. Şiir

Şiir; bir düşüncenin, bir duygunun ölçülü bir dille, heyecanlı bir biçimde anlatılması sanatıdır (Gökşen, 1980). Aksan'a göre, şiir gerek içerik – öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün; etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür (Aksan, 1993).

Şiirler, hayal gücü, duygusallık, uyum ve ölçü gibi kendine özgü anlatım biçimi olan edebiyat türüdür. Çocuğa güzellik ve insanlık duyguları, ulus ve yurt sevgisi kazandırmada şiirler etkili olmaktadır. Anadilin sevdirmeye ve onun zenginliklerini tanıtmaya, duygu, düşünce ve izlenimlerin nasıl etkili bir biçimde anlatılabileceğini öğretmede de şiirlerin önemli bir yeri olduğu kabul edilmektedir (Oğuzkan, 1997). Genel olarak bu eserlerin, hayal gücü, duygusallık, uyum (ahenk) ve ölçü (vezin) gibi birtakım içerik, anlatım ve biçim özellikleriyle öteki tür edebiyat eserlerinden ayrıldığı görülür. Başka bir deyişle şiir, düz yazıya göre, daha çok estetik değerler taşıyan ve daha yoğun bir dikkat gerektiren bir yazı türüdür (Oğuzkan, 2013).

Şiir, insanın yaratma yetisinin dilde somutlandığı, duygu ve düşüncelerin kişiyi etkileyen biçimde söze dönüştürüldüğü bir anlatım yolunun yanı sıra, yaşamı anlama ve anlamlandırma isteğinin sanatçı duyarlılığı ve beğenisiyle sözcüklere dökülmüş biçimidir. İnsan ve yaşam

gerçeğinin sanatçının öznel yorumuyla ve dilin olanaklarıyla yeniden yaratılmasıdır (Sever, 2007; 2013).

Çocuk edebiyatında şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin sihrini ve dilin matematiğini kavramalarında önemli bir araçtır. Çünkü sözcükler değişik biçimde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturulabilmektedir. Dilin bu gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirebilir (Güleç ve Geçgel, 2006). Çocuklar şiire muhtaçtırlar; çocukların ilgisini çeken, duygusal yaşantılarını zenginleştiren, görüşlerini geliştiren eserler bakımından değerli ve etkili olmaları gereklidir (Demirdöğen, 2003).

Çocuklar için yaygın olarak kullanılan şiir temalarına bakıldığında; doğa, sihir, deniz, hava durumu, mevsimler, okul ve aile yaşamı, macera ve onları güldüren herhangi bir durum gibi temalar yer almaktadır (Hunt, 2005). Şiir okumak çocuğa ana dil sevgisi ve sanatsal bir derinlik kazandırmak; yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmek; sözlü ifade gücünü geliştirmek; ulusal ve evrensel değerlere ulaşmak gibi çeşitli yararlar sağlar (Güleryüz, 2006).

PORTAKAL

Portakalda portakal
Ben yiyeyim sen bak kal
Pırıl pırıl dilimi
Kimseye göstermeden
Çabuk yiyeyim derken
Isırırım dilimi

KARPUZ

İçi çekirdek dolu
Kırmızımı kırmızı
Doyum olmaz tadına
Hele birde soğuksa

Cümle düzeni ile ‘çocuğa görelilik’ sağlayan şiirler, kafiye – uyak uyumlarıyla ahenge ve çocuğa dil gelişimin yanı sıra duygusal – sosyal gelişimine de katkıda bulunduğu söylenebilir. Çocuğun hayal dünyasında yer eden olaylara şiirlerde rastlaması çocuğu mutlu edebilir ve kendisine ait olan bir şeyleri görmesi özgüveninin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. İşitsel olarak, şiirdeki ritim – ahenk unsurlarıyla ve kelimelerle gelişim sağlayabilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen şiirlerin bazı özelliklere sahip olması gereklidir:

- İki üç dörtlükten ve kısa dizelerden oluşmalıdır. Dizelerdeki sözcük – hece sayısı arttıkça çocukların şiirleri hatırlamaları – bellekte saklamaları zorlaşmaktadır.

- Çocukların okula duyuşsal özellikler oluşturmaları için Şiire karşı olumlu tutum geliştirmeleri çok önemlidir. Bu nedenler öğretmen in Şiir seğerken duyarlı davranmaları gerekmektedir.
- Dizelerdeki sözcüklerin yarattığı ses örüntüsü (ritm), kulağa hoş gelmeli, dizelerin birbirleriyle olan bağlantıları, Őiirin istekle dinlenilebilmesi için bir etki ve duygulandırma gücüne sahip olmalıdır.
- Çocuk Őiirinde önemli olan yalnızca duygu ve düşüncelerin işlenmesi değil bu duygu ve düşüncelerin Şiire ve çocuğun dünyasına özgü bir hava ve söylem içinde dile getirilmesidir (Neydim, 2007).
- Kafiyeler-eğer varsa- belirli olmalı ve birbirine yakın mısraların sonlarında bulunmalıdır. Düşünceler açık olarak veya dörtlük sınırları içinde anlatılmalıdır.
- Tasvirler yalın ve kesin olmalıdır. Benzetme, istiare, mecaz gibi edebî sanatlara ölçülü bir şekilde yer verilmelidir.
- Hayal ve duygular çocukların yaşantılarıyla ilgili olmalı, bu unsurlarla olaylar arasında sıkı bir bağlantı kurulmalıdır.
- Konu - yaşama sevinci, aile sevgisi, doğa yurt ve ulus sevgisi, güzellik duygusu gibi - olumlu duygu ve davranışları kazandırıcı, geliştirici ve pekiştirici bir nitelik taşımalıdır (Oğuzkan, 2013).

2.2.6. Hikâye (Öykü)

Edebi anlamda bakıldığında hikâye TDK sözlüğüne göre “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2015). Farklı kişilerce, farklı tanımlar yapılmıştır. Hikâye;

Özdemir’e göre, yaşanmış ya da yaşanması olanağı olan olayları, durumları ilgi çekici biçimde anlatan, okuyucuda heyecan ya da hoşlanma duygusu uyandıran yazılardır (Özdemir E. , 1996).

Belirli zaman ve belirli yerlerde genellikle az sayıdaki kişi arasında geçen gerçeğe uygun olayların anlatımı veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez birkaç sayfa tutan karakterleriyle birlikte kısa, duygulu, heyecanlı bir biçimde gözleme ve tasarlanmaya dayanan, çocukların gelişim düzeyine ve ilgilerine uygun, dikkatlerini çekebilecek olayların anlatıldığı, eğlendirici ve öğretici özellikleri taşıyan kısa yazılardır (Ciravoğlu, 1997; Oğuzkan, 2013; Arpacı, 2006).

Biçici'ye göre, çocuğu yönlendirmek, biçimlendirmek, hayatı doğru algılamasını sağlamak amacıyla, çocukları bilgilendirme, eğlendirme, hayata hazırlama, ruhsal gelişimine yardımcı olma, onlara merak, heyecan duygusu ve zevk verme temel ilkeleriyle yazılan metinlerdir (Biçici, 2006).

Çocukların kendilerini bulabilecekleri, çevreyi tanıyabilecekleri ve farklı deneyimler elde edebilecekleri hikâyelerde metinler kısa, karakterler az sayıda ve olayı ilgilendiren yönleriyle işlenir. Betimlemelerde süssüz ve yalın bir anlatım izlenir. Çocuk eğitimi ve gelişiminde, olağanüstü olay ve kişilere az yer verilmesi sebebiyle, hikâyeler önemli bir yere sahiptir. Hikâye anlatımı canlı, kısa cümlelerle gerçekleştirilir ve genellikle "di'li geçmiş zaman" kipi kullanılır. Hikâyeye akıcılık kazandıracak konuşma, iç konuşma veya monologlar şeklinde kısa, etkileyici cümlelerden oluşur (Demirdöğen, 2003).

Hikâye çocukların masal çağından sonraki, roman çağından önceki ara dönemde ilgisini daha çok çeker. Çocukların gerçek yaşamla tanıştığı edebî türlerdir. Kısa olması dolayısıyla da çocukların sıkılmadan zevk alarak okudukları önemli bir edebî türdür.

Kendine özgü özellikleri olan okul öncesi hikâyeleri ise, çocuğun etrafında olabilecek olayları, yazınsal ve görsel bir metinle bazı masalımsı unsurları da kullanarak çok kısa bir şekilde anlatan, canlı-cansız bütün varlıkların hikâye kahramanı olarak kullanılabilirdiği gibi, bilgi vermeyi, iyi davranışlar edindirmeyi, dil ve kavram geliştirmeyi amaçlayan yapıt olarak tanımlanmaktadır (Kıran S. , 2008).

Çocuk eğitimi ve gelişiminde, olağanüstü olay ve kişilere az yer verilmesi sebebiyle, hikâyeler önemli bir yere sahiptir (Saçkesen, 2008). Hikâyeler, çocuğu yönlendirmek, biçimlendirmek, hayatı doğru algılamasını sağlamak amacıyla, çocukları bilgilendirme, eğlendirme, hayata hazırlama, ruhsal gelişimine yardımcı olma, onlara merak, heyecan duygusu ve zevk verme temel ilkeleriyle yazılırlar (Biçici, 2006). Gökçe'ye (2011) göre, "Çocuk, kitapla kurduğu iletişimde ilkin edildir. Masal ya da hikâyenin metnini anne babasından ya da büyüklerinden dinler. Böylece dinlemenin tadına varır. Çocuk dinleme yoluyla olayları belleğinde canlandırabilir, anlama ortak olma çabası içine girer. Söz gelimi öykü metnini dinleyen bir çocuktan beklenen bazı davranışlar şöyle sıralanabilir: Anladıklarını sözle ya da yazıyla bildirme, metinle ilgili sorulara kendisine göre yanıt verme, kendisini kahramanın yerine koyma, onun fiziksel ve ruhsal özelliklerini, kişilik yapısını anlatma, karşılaştırmalara gitme. Kuşkusuz, bu tür sorulara verilen yanıtlar, öznel;

çocuktan çocuğa değişiklik gösterir. Biri, yanıt verirken unutamadığı bir anısını paylaşabilir; öteki, olayları görselleştirerek ya da okuduğu bir kitaptan, izlediği bir filmde yararlanabilir; bir başkası da görüş belirtmeyebilir. Bütün bunlar; çocuğun dil gelişimiyle ilgili yeterlik, yetersizlik, anlama güçlüğü ya da yaşının üstünde oluşuyla ilgili olabilir.”

Çocuklar için hikâye seçiminde dikkat edilmesi gereken çok önemli noktalar vardır. Bunlardan ilki anlatılacak olan hikâye çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalı ve hikâyenin içeriğinin eğitsel-öğretimsel açıdan çocuğa uygun olması gerekmektedir. İnanılabilirlik, güvenilirlik ve bütünlük olmalıdır. Hikâye, ilgi çekici bir giriş ile gereksiz ayrıntılardan arındırılmış, macera unsurları içermelidir (Kayahan, 2010).

Hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak, problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. Gelişme bölümünde, problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakter hakkında daha çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu karakterle ilişki içerisine girmekte, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmakta veya tasvip etmemektedir. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde özellikle gelişme bölümünde duygusal ve zihinsel olarak etkilenmekte ve bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. İşte sonuç bölümünde bu belirsizlik (rahatsızlığın kaynağı) ortadan kaldırılmaktadır (Kayahan, 2010).

Hikâyeleri okumak bize gerçek hayatta yaşayamayacağımız, başkalarının dünyalarıyla ilişkili olan, sadece değerleri değil aynı zamanda maceraları paylaşma fırsatı verir. Hikâyeler, kendi duygularımızı ve diğer insanların duygularını hissetmemizi sağlar. Edebiyat kullanımı çocukların hayal gücüyle kendilerinin ötesine ulaşma yeteneklerini güçlendirmeye yardımcı olmak için mükemmel bir araçtır. Edebiyattaki karakterler tarafından sergilenen düşünce ile iç içe olma ve değerler hakkında konuşma çocuklara kendi etik kodlarını geliştirmek için uyarıcı sağlar ve hayatı anlamlandırmak için zengin örnekler sunar (Hall, 2000).

Okul öncesi çocuğu, üç yaşından sonra kitabın resimlerine bakarak, anlatılan hikâyeleri ilgiyle dinler (Alpöge, 2011). Hikâyeler, çocukların sınırlı yaşam deneyimlerini zenginleştirir, türlü

insan karakterlerini tanımada ve iletişim yollarını kazanmada çocuklara örnek teşkil eder (Kıran S. , 2008). Resimli hikâye kitapları, insanlar arasındaki iletişimi, ilişki gelişimini ya da başkalarıyla olan somut diyalogları taklit etmek için çocuklara zengin fırsatlar sunar (Helterbran, 2012).

Hikâyeler, çocukların yaşamında karşılaşılabileceği olayları ve aralarındaki ilişkileri anlayabilmesine, bu olayları gelişim sırasına ve neden sonuç ilişkisine göre kavrayabilmesine olanak sağlayan doğal bir öğrenme ortamı yaratır. Hikâyelerde iyi kurgulanmış, çocukların doğasına uygun olaylar dizisi, çocukların hem kendi yaşamını ve birikimlerini tanımalarına hem de sanatçı tarafından kurgulanmış yaşam durumlarından yeni deneyimler edinmelerine olanak sağlar. Çocuk hikâyelerinde çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahramanlar ve onların özellikleridir. Çocuklar, hikâyedeki kahramanla özdeşim kurarak, onun sözlerini ve davranışlarını, karşılaştığı sorunlar karşısındaki çözümlerini örnek alıp, onun gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli olur. Çocukların eğlenme, keşfetme ve hareket etme gerçeği ile uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan hikâyeler, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakır. Bu bağlamda seçilen hikâyelerin, çocuğa göre olması ve konularının çocuğa uygun seçilmesi gereklidir.

İyi geliştirilmiş kişilik özellikleriyle gerçeklik duygusu uyandıran, merak edilen, özdeşim kurmaya değer karakterler, çocuk kitap ilişkisini kalıcı kılmaya yönelik belirleyici bir etkidir (Sever, 2007).

Çeşitli kişilikte ve ruhsal yapıdaki, farklı çevrelerde ve çeşitli olayların içindeki farklı hikâye kişileri ile özdeşleşen; hikâye kişinin rolüne bürünen ve onunla birlikte olayı, durumu yaşayan çocuğun, insanları ve içinde yaşadığı toplumu anlama, kavrama, değerlendirme yetisi güçlenecek; bu da insanlarla empati kurma gibi çok önemli bir iletişim becerisini kazanmada, belki ilk adımı olacaktır. Çocuklar, hikâyelerde çeşitli konulara ilişkin olarak çözümlenmesini gerekli gördükleri birçok sorunun karşılığını, olayların nedenini ve sonucunu açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler (Kıran S. , 2008).

Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan hikâyelerin genel özelliklere bakıldığında;

- Çocuk hikâyelerinde ileti ve tema olabildiğince tek olmalıdır.

- Çocuk düşüncesine aykırı olmayan, gerçekçi bir planda, mantıklı sonuçlarla biten, hareketli olaylar yer almalıdır.
- Hikâyeler çocuğu güdüleyici ve ilgi uyandırıcı olmalıdır.
- Çocukları güldürücü öğelerin de yer alması gereken hikâyelerde kabalığa kaçılmamalıdır.
- Çocuk hikâyelerinde konu, özlü, anlaşılabilir ve net olmalıdır.
- Somut ayrıntılar verilmeli ve ayrıntılara karşı sürekli bir ilgi uyandırılmalıdır.
- Hikâyelerde özellikle öğüt ve emir ifadelerinden kaçınılmalıdır. Çocuğa verilecek bilgi ve mesajlar doğrudan öğretici ve ders verir nitelikte değil, dolaylı bir şekilde aktarılmalıdır.
- Çocuk hikâyelerinin başarısındaki önemli ölçütlerden birisi; iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, erdemlilik, üretkenlik, sevecenlik, sorumluluk gibi üstün davranış özelliklerini tanıtmaya ve bu özelliklere sahip olma isteğinde olma gibi bilişsel ve duyuşsal davranışlar kazandırmadır.
- Yazar tarafından çocuğa gerçek yaşam bilgileri kazandırılmaya ve karşılaşacağı olası sorunlar karşısında çocuğun düşünsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyi yükseltilmeye çalışılmalıdır.
- Kahramanlar gerçekliğe uygun ve özellikleri açıkça belirtilen nitelikte olmalıdır.
- Hikâyelerin metinle ilgili güzel ve anlamlı resimleri olmalıdır.
- Eserin başlayışı ve bitişi arasında geçen zaman çocuk tarafından kavranabilir nitelikte olmalıdır.
- Konu, yazarın veya kahramanın ağzından nakledilerek çocukların dikkati daha canlı tutulabilir.
- Anlatım canlı, kısa cümlelerle gerçekleştirilir ve genellikle "di'li geçmiş zaman" kipi kullanılır (Arpacı, 2006; Ciravoğlu, 2000; Kıran, 2008; Saçkesen, 2008).

Çocuklar, yaşantıların renkli bir şekilde sunulduğu ve olayların hareketli bir anlatımla verildiği hikâyeleri zevkle dinlerler. Gerçek ya da gerçeğe yakın bir dil kullanılarak yazılan hikâyelerde kendi hayatlarından kesitler bulurlar. Bu kesitler herhangi bir olayın çözümü, bir sorun durumunun ortadan kaldırılması, duyguların sebepleri, yetişkin ile iletişim biçimleri şeklinde gözlenebilir ve farklı konularla çocuğu eğitici olabilir. Çocuk sosyalleşme sürecinde, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel ortama uyumu kitaplarda anlatılan hikâyelerle sağlayabilir.

Bu açıdan Şen (2004) okul öncesi öyküsünün, sınırları daha geniş olduğunu, çocuğun etrafında olabilecek olayları, yazınsal ve görsel bir metinle bazı masalımsı unsurları da kullanarak çok kısa bir şekilde anlatan, canlı-cansız bütün varlıkların öykü kahramanı olarak kullanılabilirdiği gibi, bilgi vermeyi, iyi davranışlar edinmeyi, dil ve kavram geliştirmeyi amaçlayan yapıt olarak tanımlamaktadır. Çeşitli kişilikte ve ruhsal yapıdaki, farklı çevrelerde ve çeşitli olayların içindeki farklı öykü kişileri ile özdeşleşen; öykü kişinin rolüne bürünen ve onunla birlikte olayı, durumu yaşayan çocuğun, insanları ve içinde yaşadığı toplumu anlama, kavrama, değerlendirme yetisi güçlenecek; bu da insanlarla empati kurma gibi çok önemli bir iletişim becerisini kazanmada, belki ilk adımı olacaktır diyebiliriz (Sara Kuzu, 2002).

İyi bir hikâyeden beklenen; çocuğa bilişsel ve duyuşsal katkıda bulunarak, iletişimini geliştirerek, sözcük dağarcığına eklemelerde bulunarak, yaşamı her yönüyle tanıtmayı; farklı yaşam deneyimleri ve yaşantılar aracılığıyla çocuğun yaşamdaki hazır bulunuşluk düzeyini artırarak, yaşama etkin katılımına ve problem çözme becerisine katkıda bulunacak tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlamasıdır. Bu açıdan hikâyeye geniş tanımıyla düşünüldüğünde, farklı konuları, karakterleri, özellikleri barındırması ile bu beklenenleri yerine getirebilecek en olanaklı çocuk edebiyatı türü olduğu söylenebilir.

Çocuklar sahip olunan bazı sorunların “neden” ve “niçin” sorularına yanıtlar bulabilir, “neden – sonuç” ilgisini kurabilirler. Yorumlamaya açık bir şekilde, görüş bildirerek beyin fırtınası yapabilirler. Hikâyeler, çocukların bu dönemde geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur; böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uyum sağlamalarını kolaylaştırır (Oğuzkan, 2013).

Her tür durum, olay veya olgu çocuk öykülerinin konusunu oluşturabilir. Nasıl ki, yaşamda her duruma rastlandığına, büyüklerin ve küçüklerin birden fazla durumla mücadele verdiği görülüyorsa, öykülerde de iyiler olduğu kadar kötüler de yer alabilir. Çocuklar da büyüklerle aynı dünyayı paylaştıklarından gerçekleri gizlememiz çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Yaşamda kaygı, nefret, coşku, neşe, sevgi, ümit, şiddet gibi benzer ve karşıt duygular iç içe, kol kola yaşamaktadır. Hazır bulunuşluk ve problem çözme çerçevesinden bakıldığında çocuk üzüntüyü de, korkuyu da, şiddeti de tanımalıdır. Bunlar ayrıca öyküdeki gerilim unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak hiçbir zaman çocuğu umutsuzluğa düşürecek, duygularını incitecek ve ruhsal yaralar açacak ölçüde kullanılmamalıdır. Şiddet olumlanmamalı,

özendirilmemeli ve çocuğun şiddet eğilimini devindirecek boyutta olmamalıdır (Saras Kuzu, 2002). Ayrıca hikâyenin genel özelliklerine bakıldığında, romandan kısa olması, dar bir zaman parçasını kapsaması, kişilerin sayıca az olması, kişilerin yaşayışının bir yanı üzerinde daha çok durulması şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra her öyküde önemli bir başlangıç, bir doruk noktası ve kesin bir son vardır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011).

Hikâyenin en önemli kahramanı ana karakteridir, hikâyenin uzunluğuna ve olayların sayısına ve karmaşıklığına göre birden fazla ana karakter olabilir, ana karakter kadar etkin olmayan kişiler ve unsurlar ise o hikâyenin yardımcı karakterleridir (Akyol, 2006).

Bruner, olayların özellikleri olan biçimler ve rutinler kavramlarından bahsetmektedir. İskele yapılmasına izin veren bir yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımda Cameron, Anne-babanın okuma örneğini kullanmıştır. Rutin olarak iskele yapmayı kolaylaştırmak için çocuklarına hikâyeleri anlatmıştır. Ebeveynler her akşam çocuklarına yatmadan önce hikâyelerini okumaya başlar ve bunu bir rutin haline getirirler. Bununla birlikte, ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşim zamanla değişir ve gelişmektedir. Başlangıçta çocuklar sadece resimlere işaret ederek veya kitabın sayfalarını çevirerek katılım sağlarken, konuşmayı öğrendikten sonra sözlü katılım sergilerler. Aynı şekilde, en başta tüm konuşmaları yapan ebeveynler daha önce birkaç kez okudukları bir hikâye hakkında konuşmalarını teşvik etmek amacıyla, çocuklarını yavaş yavaş bırakmaya başlar. Bu tür rutin ve formatlar vasıtasıyla, çocuklar ve ebeveyn arasında etkileşim gelişir. Ebeveyn zamanla iskeleyi azaltarak, çocuklarına yaşam boyu destek sağlarlar (Cameron, 2002).

Çocuklara anlatılacak öykülerin konusu, anlatım tekniği, anlatım sırasında kullanılan jest ve mimikler, öykü anlatımının şekli öğretmen tarafından çocukların gelişim seviyelerine ve yaşlarına uygun şekilde belirlenir. Çocuğu hikâye (öykü) âleminin içerisine çekmek ona yaşanmış ya da yaşanabilir olayları aktarmak olur. Bu açıdan çocuğun yaşamadan tecrübe etmesi için hikâyeler, bir eğitim aracı olarak da düşünülebilir. Çocuğa bir eğitim aracı olarak öyküler sunulur ve öyküler üzerinde etkinlikler yaparak, özdeşim kurmasıyla çocuğun kişiliğinde ve eğitim hayatında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Gündeşli, 2017).

“Çocukların eğlenme, keşfetme ve devinme gerçeği ile uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan kitaplar, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakır. Özellikle, “iyi geliştirilmiş kişilik özellikleriyle gerçeklik duygusu uyandıran,” kitaplar “okuma kültürü

edinilmesi sürecinde önemli bir işlevi yerine getirir” (Sever, 2007). Bu bağlamda öyküdeki kişilerle özdeşleşen çocuklar, hikâye kitaplarını sever. Öyküdeki kişilerle özdeşleşmesi için ise “çocuğun onun duygularını, özelemlerini, yaşadıklarını, tepkilerini anlamaya ihtiyacı vardır. Bu yüzden onların en hoşlandıkları yazarlar, çocukların başlarından geçenleri anlatanlardır” şeklinde kaniya varılabilir (Çılgın, 2007).

Öykünün bir amacı da çocuklara mesaj vermektir. Çocuklar okudukları öyküden sezerek, keşfederek, yorumlayarak birbirinden farklı mesajlar çıkarır. Sınıf içerisinde çıkarılan bu mesajlar - yorumlar karşılaştırılıp, tartışılırsa çocuklar hem birbirlerinin görüşlerinden yararlanacaklar, hem de ufukları ve dünya görüşleri ile yorum güçleri genişleyecektir (Cemiloğlu, 2015).

Görüldüğü gibi hikâyeler, çocuğa bilgi sunma, farklı bakış açıları sunma ve estetik yaşantılar sunma şeklinde birçok işleve sahiptir. Hikâyelerde bilgi sunmak didaktik yolla olmasından ziyade, sezdirme ve hissettirmeye olur. Bir yandan eğlendirme, hayal kurdurma gibi işlevleri olan hikâyeler, çocuklara bilişsel – sosyal ve duygusal anlamda da gelişim kazandırır. Büyüklerin yaşantılarından, yaşamla ilgili deneyimlerinden kesitler, çocukların yaşam deneyimlerini de zenginleştirir. Bu gibi örnek yaşantılardan çocuklar türlü durum ve olaylara karşı yorum yapabilme – hazırlıklı olma ve problem çözme gibi becerilerini de geliştirirler.

Okul öncesi dönemde çocuklar, okula belli bilgi birikimi ile gelirler ve bu bilgi çocukların başarılı olmaları için okulda öğretmenleri tarafından keşfedilmeli ve kullanılmalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, bildikleri dünyanın parçalarına tutunurlar. Öğretmenler bu bilgiyi çocukların dünya ile bağlantı kurabilmesi için kullanmalıdırlar. Öğretmenlerin bu açıdan, çocukların bakış açılarını dinlemesi önemlidir; bu durum hem çocukların öz saygılarını artırır hem de onların düşüncelerinin değerli olduğu fikrini geliştirir. Bu sayede “ben değerliyim” düşüncesiyle, özgüven gelişimi de sağlanmış olur. Öğretmenlerin çocuklara bir şeyler öğretebilmesi ve onlara yeni bilgiler katabilmesi için, onları tanımaları gerekmektedir (Davis, 2011).

Froebel, erken çocukluk eğitiminde hikâyeye anlatımının, eğitim programının temel bir bileşeni olduğunu söylemiştir. Birçok eğitimci erken çocukluk eğitiminde hikâyeye anlatımının pek çok faydası olduğunu kabul eder. Bu faydalara bakıldığında; hayal gücünü ve dinleme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmeye yardımcı olma, duyguları anlamayı sağlama ve güçlü bir

öğrenen topluluğu şekillendirme gibi özellikleri içerir. Bunlar, bir öğretme yöntemi olarak hikâye anlatmanın sebeplerini oluşturur. Hikâye anlatımı, karmaşık ve beklenti içindeki dünyada bulunan çocuklar üzerinde, müfredat içeriğinin uzun süren yansımalarla etkili olması için bir araç olarak kullanılmaktadır (Phillips, 2010).

Hikâye anlatımı, dinleyen ve anlatan arasında bağ kurduğu için sosyal bir tecrübedir. Yaratıcı ve anlamlı bir etkinlik olması nedeniyle küçük çocuklar için hikâye anlatmak önemlidir (Smyth, 2005). Birçok hikâye anlatıcısı, hikâye anlatımıyla güçlü duygusal bağ kurulduğu hakkında yazmış ve hikâye anlatımında anlatıcı ve dinleyici arasında derin etkileşim olduğundan bahsetmişlerdir (Keller, 2012). Hikâye anlatımında öğretmenler kendi potansiyellerinin farkına vararak tecrübe edinirler, sınıftaki çocukların dikkatlerini nasıl daha kolay topladıklarını görür ve sınıflarında bir hikâye anlatıcısı olarak rol/model olurlar. Daha sonra verilmek istenen mesaj – bilgi, didaktik çalışmalar yerine hikâye anlatımlarıyla dikkatlerini çekerek aktarılabilir.

Hikâye anlatımı ve hikâyenin dinleyicilere okunması aynı değildir. Hikâye anlatımında, konuşmacı ve dinleyici arasındaki bağ kullanılan kelimelere bağlıdır. Böylece çocuğun hayal dünyasında hikâye yaratılır. Ancak hikâyenin okunmasında, okuyucu kelimeleri ve illüstrasyonları içeren basılı bir kaynağa odaklanmaktadır. Fakat çocuklar her iki durumu da gelişimleri boyunca kendi zevkleri ve eğlenceleri için deneyimlemelidir (Smyth, 2005). Hikâye anlatımı, çocukların öğrenme stratejilerini iyileştirir; genel anlam, tahmin etme, anlamı tahmin etme ve hipotezleme gibi...(Brewster, Ellis ve Girard, 2002). Wright'a göre, hikâye okunmak yerin anlatıldığında hikâyeyi anlamak daha kolaydır. Öğretmen, öğrencilerin, anlayış eksikliğini, zevklerini ve dikkatlerini bu şekilde çözebilir. Buna ek olarak, öğretmenin hikâyeyi anlatırken beden dilini kullanması hikâyenin anlatımını güçlendirmek için daha etkili bir şekilde kullanılır (Wright, 1995).

Hikâyede anlatım teknikleri Türkçenin doğru ve düzgün kullanımına örnek teşkil eder. Öykü türünün anlatım tekniklerini eğitim içinde etkinlikler yaparak öğrenciye göstermek ve ona belli bir üslup kazandırmak, öğrencinin yaşam boyu kullanacağı etkili bir anlatımın kapılarını açar. Çocuğa kazandırılması gereken sözcük, deyimler ve söz kalıpları öyküden hareketle çocuğa verilebilir (Aksan, 2002).

2.3. Hikâye Anlatım Teknikleri

Çocukların en sevdiği etkinliklerden birisi öykü anlatmak ve dinlemektir. Zengin hayal gücüne sahip olan çocuk, öyküler yolu ile düşünmede esneklik kazanmaktadır. Bu bölümde her çocuğun kendi öğrenmelerini kolaylaştıran, farklı öğrenme – öğretme tekniklerinin yer aldığı hikâyeyi anlatım tekniklerine yer verilecektir. Materyalli ve materyalsiz hikâye anlatımlarından oluşan bu anlatımlar, bireysel farklılıklardan kaynaklı her çocukta farklı etki oluşturabilir. Her çocuk sahip olunan anlatım ile aynı şeyi anlamayabilir ve aynı şekilde yorumlamayabilir.

2.3.1. Araçsız Hikâye Anlatma (Düz Anlatım)

En eski öğretim yöntemlerinden birisidir. Bir konuşmacının herhangi bir konuyu açıklaması, dinleyicilerin de dinlediklerini not alması veya yalnızca dinlemeleri şeklinde etkinliği içerir (Yaşar, 1998). Düz anlatım, bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan tekniktir (Bilen, 1996). Anlatıcı bu teknikte, görsel bir araç kullanmaksızın kendi jest, mimik ve ses tonunu kullanarak hikâyeyi anlatır.

Düz anlatım, genellikle bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu bu tür bir süreçte, öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir (Saban, 2014).

Düz anlatım sırasında öğrencinin not tutması, söylenenleri birleştirerek senteze ulaşması, konunun önemli bölümünü yakalaması, tuttuğu nota anlaşılabilir bir bütünlük kazandırması, yanlış anlamaları fark etmesi ve düzeltmesi için önlemler alması çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Bu nedenle de öğrencinin zihinsel gelişimine yeterince hizmet etmemesi, düşünme ve eleştirme gücünü geliştirecek bir yapıya sahip olmaması önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır (Tongaç, 2006).

Düz anlatım kullanan anlatıcı ses tonunu çok iyi düzenlemelidir. Heyecanlı, sinirli, mutlu vb. duygu/arı ses tonu ile çocuklara hissettirmelidir. Ses tonundaki iniş çıkışlar sert, yumuşak, ahenkli anlatım çocukların dinlemesini ve öyküyü takip etmesini kolaylaştırır. Anlatıcının ses

tonunu kullanmasının yanı sıra jest ve mimiklerini de kullanması çocukların hem hoşuna gider hem de dikkatlerinin dağılmasını engeller (Saatli, 1997).

Düz anlatım yönteminin etkili olabilmesi için;

- Anlatımın uzunluğu çocukların dikkatini dağıtmayacak şekilde ayarlanmalı,
- Bilgi edinmenin dışındaki hedeflerde anlatım (hatırda tutma, analiz, sentez hedefleri) kullanılmamalı,
- Konuşmacı/anlatıcı bilgilerini önceden örgütlemiş olmalı, konu dışına çıkmamaya özen göstermeli,
- Konuşma dili ve biçimi her çocuk için açık ve anlaşılır olmalı,
- Anlatım sırasında; ses tonu, görsel-işitsel araçlar, ipuçları, sorular, espriler vb öğelerle çocukların dikkati yüksek tutulmalı,
- Anlatım, giriş-gelişme-sonuç aşamalarını izleyen bir plan içinde yapılmalı,
- Anlatımı yapan kişi rahat, kendinden emin, akıcı konuşan bir kişi olmalıdır (Açıkgöz, 1998).

2.3.2. Hikâye Kitabı ile Hikâye Anlatma

Hikâye anlatımında en çok kullanılan tekniklerdendir. Anlatan kişi için hazırlığı kolay bir tekniktir (MEGEP, 2016).

Anlatıcı resimli hikâye kitabını anlatmadan önce kendisi birkaç kez okuyarak akıcı bir şekilde anlatabilecek hale gelmelidir. Hikâyeyi anlatacağı ortamı hazırlamalı, çocukların yarım ay şeklinde sandalyelere ya da rahat bir şekilde yer minderlerine oturmalarını sağlamalıdır. Amaç, nasıl oturduklarından daha çok resimleri hepsinin rahatlıkla görebileceği bir düzen sağlayabilmektir. Anlatım yapılan yaş grubunun ilgi, istek ve dikkat sürelerini iyi bilmek önemlidir. Anlatıcı, dinleyicilerin hepsinin görebileceği ve dinleyiciler ile aynı göz hizasında olabileceği bir yere oturmalıdır. Hikâyeyi, resimlerini göstererek anlatırken, çocuklarla göz teması kurmaya dikkat etmeli, gereksiz sorular sorarak çocukların dikkatini dağıtmamaya özen göstermelidir. Resimleri kapatmayacak bir şekilde tutmalı ve çocuklara göstermelidir. Anlatım sırasında kendi vücudunu değil, hikâye kitabını bir uçtan bir uca yavaşça döndürerek hikâyeyi anlatmalıdır. Hikâyeyi anlattığı grubu iyi takip etmeli, ilgi dağılmaya başladığı zaman kısaca bitirmelidir. Hikâyeyi anlatırken ses tonunu iyi ayarlaması, çocukların dikkatlerini kendi üzerinde daha uzun süre tutmasında yararlı olacaktır (Sert, 2006). Ayrıca

hikâye anlatılırken her sayfa ayrı ayrı gösterilmeli, aynı anda iki sayfanın resmi gösterilmemelidir. Bu, çocuğun anlatılan sayfayla değil, diğer sayfayla ilgilenmesine neden olur ve dikkatini dağıtabilir. Öğretmen/anlatıcı her sayfadaki resmi bütün çocukların gördüğüne emin olduktan sonra diğer sayfadaki resme geçmelidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000b).

Kitabın bitiminde çocuklara kitabın neresini daha çok sevdikleri, neresini daha az sevdikleri ya da hiç sevmedikleri, hangi karaktere kendilerini benzettikleri, karakterlerin hangisini sevdikleri, daha az sevdikleri ya da hiç sevmedikleri ve bunların sebepleri sorularak düşünce ve duygularını paylaşmaları sağlanır. Olaylar karşısında kahramanların duyguları (üzgün, kızgın, mutlu) hakkında konuşarak duyguları adlandırmak, çocukların kelime hazinesini arttırarak, kendilerini ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olacaktır. Kitapla ilgili farklı görüşlerin ve duyguların paylaşılması, çocukların olaylara değişik açılardan bakmalarını, değerlendirmelerini ve sorun çözme yeteneklerini geliştirecektir. Kitap sonu değerlendirme soruları ile de dinlenen hikâyeden öğrenilenler karşılaştırılarak, hatırlanması sağlanabilir ve hatırlananlar konuşulabilir.

2.3.3. Hikâye Kartları ile Hikâye Anlatma

Hikâye kartı ile anlatmada, kartların büyüklüğü, resimlerin sağlamlığı büyük önem taşımaktadır. Hikâye kartlarının ebatlarına bu yüzden dikkat etmek gerekir. Kartlar hikâye anlatılırken el ile tutulduğunda çocukların (hikâye dinlemek için oturduğu yerden) görebilecekleri büyüklükte örneğin (30x30cm.) kare ya da dikdörtgen olmalıdır (Ural, 1985).

Kartlardaki resimler çocukların görebileceği büyüklükte olmalıdır. Kartlar kartonlarla sertleştirilmeli, anlatım sırasında sağa sola bükülmemelidir. Kartlara çizilen resimler boyalarla renklendirilmeli, resimlerin hikâyede geçen olayı ve karakterleri iyi bir şekilde yansıtmasına özellikle dikkat edilmelidir. Eski ve kullanılmayan gazete, dergi ve broşürlerden kesilen, hikâyeye uygun resimler de bir araya getirilip yapıştırılarak kompozisyonlar oluşturulabilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000b).

Anlatıcı hikâyeyi anlatacağı zaman tüm çocukların kartları görebilmelerini sağlayacak şekilde oturur. Kartları çocuklara sıra ile göstererek hikâyeyi anlatır. Anlatıcı öyküyü anlatırken, kartları kendisine çevirmemelidir. Bu hareket öykü ile resimler arasında kopukluk olmasına ve çocukların dikkatlerinin dağılmasına neden olur (Saatli, 1997). Bu yüzden anlatıcı hikâye

kartlarının arkasına numaralar vererek, kartları numara sırasına göre sıralamalı ve hikâye metnini kartların arkasına ya da bir dosya kâğıdına yazıp kartlarla birlikte saklanmalıdır (MEGEP, 2016). Öykü anlatımı bittikten sonra anlatıcı hikâye kartlarını bir kez daha sıra ile gösterebilir veya resimli kartları çocuklara vererek onların kendi kendilerine öyküyü anlatmalarına izin verebilir (Saatli, 1997).

Hikâye anlatımı bittikten sonra, hikâye hakkında konuşulup resimler incelenebilir. Hikâye kartlarına çocukların bakıp yeni hikâyeler oluşturmalarına fırsatlar verilebilir (Oğuzkan ve Demiral, 1999). Böylelikle çocukların hem sosyal iletişimleri hem özgüvenleri hem de kelime hazineleri gelişecek, yaratıcılıklarını kullanacaklardır.

2.3.4. Pazen Tahta ile Hikâye Anlatma

Pazen tahta dil, kavram vb. çalışmalarda çocukların herhangi bir şey hakkında düşünmelerini sağlamak, bir olayı sıraya koymak, verilen resimlerle yeni bir şey oluşturmak ya da yarım bırakılan bir şey hakkında tahminde bulunmalarını sağlayacak becerileri kazandırmak ve çocukları değerlendirmek amacıyla (öğretilen bir kavramla ilgili, ilgisiz resimler vererek ilgili olanları bulup panoya yapıştırmasını istemek vb.) kullanılabilir (Zembat, 2004).

Pazen tahtalar, öğrencilere hikâye anlatma sürecinde sıklıkla kullanılır. Pazen tahtalar özellikle bir süreci veya aşamalı sıralamayı gösterme ihtiyacının duyulduğu öğretim öğrenme etkinliklerinde görsellerin yerlerini kolaylıkla değiştirmede (veya tahtadan almada) yararlı olmaktadır (Bektaş, 2010). Anlatıcı hikâye kartları ve figürlerini sırasına göre pazen tahtaya yerleştirerek hikâyeyi anlatır. Her hikâye kartı ve figür gösterildikten sonra pazen tahtanın cebine konularak kaldırılır ve yerine yenisi yerleştirilir. Böylece bütün hikâye kartları ve figürler, hikâyenin sonuna kadar pazen tahtada bulundurulmamış olur. Bu da çocukların yeni kart ve figür ile ilgili anlatılanı dinlerken, dikkatinin diğer kart ve figürlere yönelmesini engeller. Ayrıca Pazen tahtanın cebinde bulunan figürleri kullanarak çocuklar da yeni hikâyeler tasarlayarak, anlatabilirler (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000b).

Pazen tahta için çocukların hazırladığı figürler veya resimlerde kullanılabilir serbest zaman etkinliklerinde yapılan çalışmalar bu teknik ile kolayca uygulamaya konarak çocukların oluşturduğu materyallere uygun öyküler öğretmen tarafından oluşturulacağı gibi, çocuklar tarafından da oluşturulabilir. Çocukların kendilerine ait ürünler diğer çocuklara gösterilerek

öykü anlatıldığında çok mutlu olurlar. Bu nedenle öğretmenin zaman zaman bu ortamı yaratması uygun olur (Saatli, 1997). Öğretmenin bu ortamı çocuklara sağlaması, çocuğun kendini değerli hissetmesini, özgüveninin artmasını ve topluluk önünde konuşmasını destekleyecek değerli bir çalışma olacaktır.

2.3.5. Kukla ile Hikâye Anlatma

Kukla kelime anlamı itibariyle, 1. Hareketli yerleri iplikle sanatçının parmaklarına bağlanarak veya eldiven gibi bir kesiti kullanarak bir perdenin üzerinden oynatılan, bez, karton vb. hafif nesnelere yapılmış insan ve hayvan figürleri. 2. Ayakları olmayan, alttan içine el sokularak oynatılan çeşitli nesnelere yapılmış bebek. 3. Bu bebeklerle oynatılan oyun. 4.mec. Başkasının etkisinde olan, onun isteklerine göre davranan (kimse) (TDK, 2015).

Kuklalar oyuncunun düş gücüyle hayat bulan karakterlerdir (Demiriz, Koç, Karadağ, Koca ve Ulutaş, 2007). Okul öncesi eğitiminde çocuğun sözlü anlatımı ve iletişim becerilerini geliştirmede kuklalar önemli rol oynar. Kuklalar, küçük ya da büyük bütün insanların ilgisini her yaşta çekebilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken köşelerden biri olan kukla köşesinin zenginliği, hem çocuklara hem de öğretmene güzel eğitim fırsatları sağlar. Öyküleri kukla yoluyla canlandırırken çocuk, kendi olduğundan farklı, başka rollere bürünüp hayal gücünü özgür bir biçimde kullanma imkânı bulur (Sert, 2006).

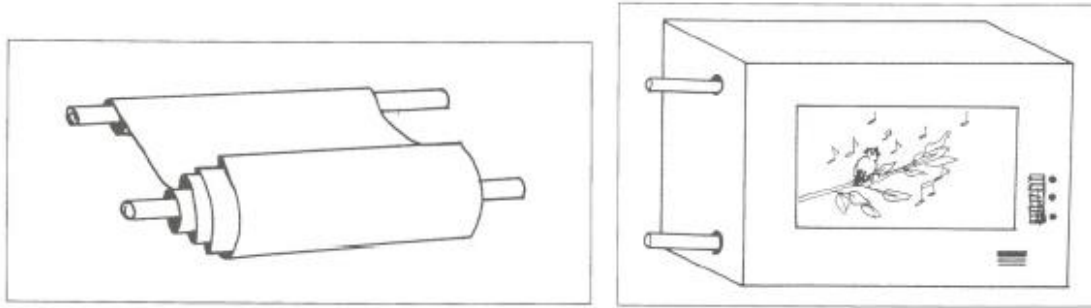
Kuklalar farklı malzemelerden yapılabileceği gibi değişik şekillerde de oynatılabilirler. Farklı yapı ve biçimleriyle birçok kukla çeşidi bulunmaktadır: el kuklası, kese kâğıdı kuklası, ipli kukla, gölge kuklası, çorap kuklası, yüzük kuklası, parmak kuklası, çomak (sopalı) kuklası, tahta kaşık kuklası, el ve avuç içi kuklası, eldiven kukla...

Kuklayla anlatım;

- Dil gelişimine yardımcı olur.
- Taklit yaparak eşya ve doğanın özelliklerini kavramasına yardımcı olur.
- Ses tonunu ayarlamayı öğretir.
- Grup içinde çalışmayı, beklemeyi, paylaşmayı öğretir.
- Taklit yeteneğinin gelişmesine yardımcı olurken, taklit etme duygusunu tatmin eder.
- Sessizce dinlemeyi, arkadaşlarının hakkına saygı göstermeyi, yakın ilişkiler kurmayı öğretir.
- Çocukların hoşça vakit geçirmelerini sağlar.

- Kelime ve sözlerle beraber, hareketlerin de uyum içinde olması gerektiğini öğretir.
- Hikâyenin bitiminde iyiler ödülünü, çirkinler cezasını alır. Çocuk, hikâyenin sonunda iyi ve kötü arasındaki farkı öğretir.
- Serbest hareket ederek öz güveni geliştirir ve kendi kendine hareket etme yeteneğini erken yaşta kazandırır.
- Çocuğun bireysel, duygusal ve toplumsal sorunlarını ve grup sohbetlerine olan uyumunu araştırmak için kullanılır.
- Bazı konuları oyun yoluyla aktararak çocukları uyarmak için kullanılır.
- Öyküye canlılık vermek için kullanılır (Sert, 2006).

2.3.6. Televizyon Şeridi ile Hikâye Anlatma



Şekil 1. Televizyon Şeridi ile Hikâye Anlatma

Hazırlaması diğerlerine göre biraz daha zor olan bir anlatım şeklidir ancak okul öncesi dönem çocukları tarafından çok sevilir. Anlatılacak hikâyenin resimleri parşömen veya benzeri bir kumaşa/kâğıda çizilir ve daha sonrasında guaş, yağlı veya kumaş boyayla renklendirmesi yapılır. Öykü sırasına göre ilk sayfa üste gelecek şekilde alt alta dikilir veya yapıştırılırlar. Öykünün sunulacağı televizyon kutusu isteğe bağlı olarak hazırlanabilir, karton kutu da kullanılabilir, ahşaptan da yapılabilir. Televizyon kutusunun içine dışarıdan kontrol edilebilmesi için basit bir mekanizma yapılır. Bu mekanizma için iki rulo gereklidir. Televizyon kutusunun içine bir rulo üste, bir rulo alta yerleşecek şekilde yanlardan delik açılır. Delikler ruloların dönebileceği anca düşmeyecekleri büyüklükte olmalıdır. Kumaşın alt ucu alttaki ruloya, üst ucu üstteki ruloya yapıştırılır. Dışarıdan bir pedal yardımıyla rulo çevrilir ve ekrandaki hikâyeler bu şekilde ilerler ve öğretmen hikâyeyi anlatır (MEGEP, 2016) (Şekil 1.).

Okul öncesi dönemde zihinsel etkinliklerde, görsel bilgiye dayalı aktiviteler öğrenmeyi çok daha kolaylaştırır. Bu teknik anlatılanları hatırlamada, yorum yapmada, olay ve oluşum

sıralamasını öğrenme açısından etkilidir. Bulgular okul öncesi görsel bilginin işitsel bilgidenden daha etkili olduğunu göstermiştir. Hikâye anlatma tekniklerinde, televizyon şeridinin kullanılması bu noktada önemle karşımıza çıkmaktadır (Bektaş, 2010).

2.3.7. Film, Film Şeridi ve Slayt ile Hikâye Anlatma

Bu teknik bir anlamda dijital hikâye anlatım tekniğidir. Robin dijital hikâye anlatımını, öykülerin görüntü, ses ve video gibi çeşitli dijital alanlarla sanatın birleşimiyle anlatılması olarak tanımlar (Robin, 2006). Benzer bir şekilde, Gregori-Signes farklı dijital tiplerle geleneksel anlatılan hikâyenin bileşiminin görüntü, ses ve video gibi farklı multimedya araçlarının kullanılması olarak açıklamaktadır (Gregori-Signes, 2008).

Dijital hikâye anlatma tekniği eğitimcilerde sınıflarında kullanabilecekleri güçlü bir araç sağlar. Hem işitsel hem görsel olan bu teknik, çocukların daha kolay anlamalarına yardımcı olur (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003; Boster, Meyer, Roberto ve Inge, 2004).

Bilgisayarların sınıflara girmesiyle birlikte artık okullarda tepegöz ve slayt makinesi bulmak güçleşmiştir. Hazır alınan veya öğretmenin hazırlayacağı slaytların kullanılabilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında projeksiyon bulunması gerekir. Projeksiyon mutlaka çocuklara tanıtılmalı ve öykü anlatımına öyle geçilmelidir. Projeksiyondan öykü anlatmada çocukların yerleşme düzeni önceden ayarlanmalıdır. Hafif karanlık bir ortamda kullanılacak bu teknik, çocuklara mutlaka önceden açıklanmalıdır. Projeksiyon ile öykü anlatma tekniğinde de diğer tekniklerde olduğu gibi önceden hazırlık ve deneme yapma önemlidir. Öğretmenin öyküye hâkim olması işini kolaylaştıracaktır (MEGEP, 2016).

Slayt ile hikâye anlatma tekniği, her yaş grubunda rahatlıkla uygulanabilecek etkili bir yöntemdir. Elbette, anlatımın başarılı olması, slaytların en güzel şekilde hazırlanmasına bağlıdır (Bektaş, 2010). Slaytta yer alan görsellerin, çocuklar tarafından görülebilir olması, karakterlerin tanınabilir olması önemlidir.

Tüm bu hikâye anlatım yöntemleri kullanılarak, çocukta anlama becerisi çevresindeki olayları izleyerek, gözleyerek, yaşayarak en çok da dinleyerek gelişir. Çocukta dinleme eğitimi en geniş manasıyla çocuk edebiyatı türleri içerisinde yer alan hikâye ve masal dinlemekle gerçekleşir (Temizyürek, 2003). Öğrencilerin aynı öğrenme ortamında aynı konuyu farklı zorluk derecelerinde değerlendirmeleri, aynı öğrenme davranışlarını kazanamamaları, farklı derecelerde öğrenmeleri öğrencilerin birçok farklı bireysel özelliğe sahip olmalarından

kaynaklanmaktadır. Öncelikle öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları öğrenme istekleri öğrenme tercihleri ve stilleri birbirlerinden oldukça farklı olabilmektedir. Bu farklılıklar her bir öğrencinin öğrenme sürecini farklı şekillerde etkilemekte ve sonuçta farklı seviyelerde öğrenmeler gerçekleşmektedir (Jonassen ve Grabowski, 2012).

Bu bağlamda, her çocuğun farklı bir öğrenme stili vardır tıpkı bir imza kadar bireysel olan. Öğrencilerin öğrenme stillerini bilerek sınıfları organize edilebilir. Çocukların kendi ihtiyaçlarına sessiz veya sesli yanıt vermek, parlak veya yumuşak aydınlatmalar sağlamak, sıcak veya soğuk oda sıcaklığı sunmak, oturma düzenlerini ayarlamak, mobilite veya gruplama tercihleri gibi farklı şekillerde sağlanabilmektedir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 2002). Bir sonraki bölümde öğrenmeleri kolaylaştıran, öğrenme stilleri konusuna değinilecektir.

2.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmış ve bu konu üzerinde fazla sayıda araştırmalar yapılmıştır. Özellikle 1980'li yılların ardından öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artış göstermiştir. Öğrenme stili ile ilgili farklı bilimciler tarafından modeller oluşturulmuş ve değişik tanımlamalara gidildiği görülmüştür (Güven, 2004).

Literatürde birçok bilim insanı tarafından öğrenme stillerinin tanımı yapılmıştır. Öncelikle, öğrenme stilinin farklı tanımlarına yer verilecektir.

Kolb (1984) öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak tanımlarken, Keefe ve Ferrel (1990) bireylerin öğrenmenin gerçekleştiği yerleri nasıl algıladığı, bu çevreler ile nasıl iletişime geçtikleri, bu çevreden gelen uyarılara nasıl tepki verdiklerinin göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin bir bütünü şeklinde tanımlarken, Felder (1996) bilgiyi alma ve işleme süreçlerindeki bireysel yaklaşım tercihleri olarak ifade etmiştir.

Dunn ve Dunn öğrenme stilini, bireyler arasında çeşitlilik gösteren, bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmek için çalışmasıyla başlayan, takibinde bilgiyi alma ve hafızaya yerleştirme şeklinde devam eden işlemler bütününlü izlendiği bir yol olarak tanımlamıştır (Dunn ve Dunn, 1993).

Boydak (2001), öğrenme stilini bireyin doğuştan getirdiği ve onun başarısını belirleyen karakteristik özellikleri olarak tanımlarken, Erden ve Altun (2006) da karakteristik özellik

olduğu noktasına ortak görüşe sahip olmuş bireysel olarak farklılaşan, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, yeni bir bilgi öğrenme çabasıyla başlayan bilgiyi zihinde yapılandırma süreçleriyle devam eden çevresel ve algısal tercihlerin bütünü şeklinde yorum getirmiştir. Öğrenme stillerinin bir yetenek ve bilişsel bir özellik olmadığını, bir tercih olduğunu ve düşünme-öğrenme becerilerinin öğrenilip öğretilebileceğine vurgu yapmıştır.

2.4.1. Öğrenme Stili Modelleri

Literatürde çok çeşitli öğrenme stili modelleri sunulmuştur. Tüm bu modellerin oluşturulmasında kişilik teorileri, bilişsel stiller üzerine yapılan araştırma verileri, bireysel yeteneklerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışma sonuçları ve öğrenme kuramlarındaki farklı değerlendirmelerin olduğu söylenebilir (Keefe ve Ferrell, 1990). Öğrenme stili modellerine örnek olarak, Grasha-Reichman Öğrenme Stili Modeli, McCarthy Öğrenme Stili Modeli, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Felder – Silverman Öğrenme Stili Modeli,4 MAT Modeli, Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modelleri söylenebilir. Bu bölümde yaygın olarak kullanılan öğrenme stili modellerinden işitsel öğretim stillerine önem veren modellerden bahsedilecektir.

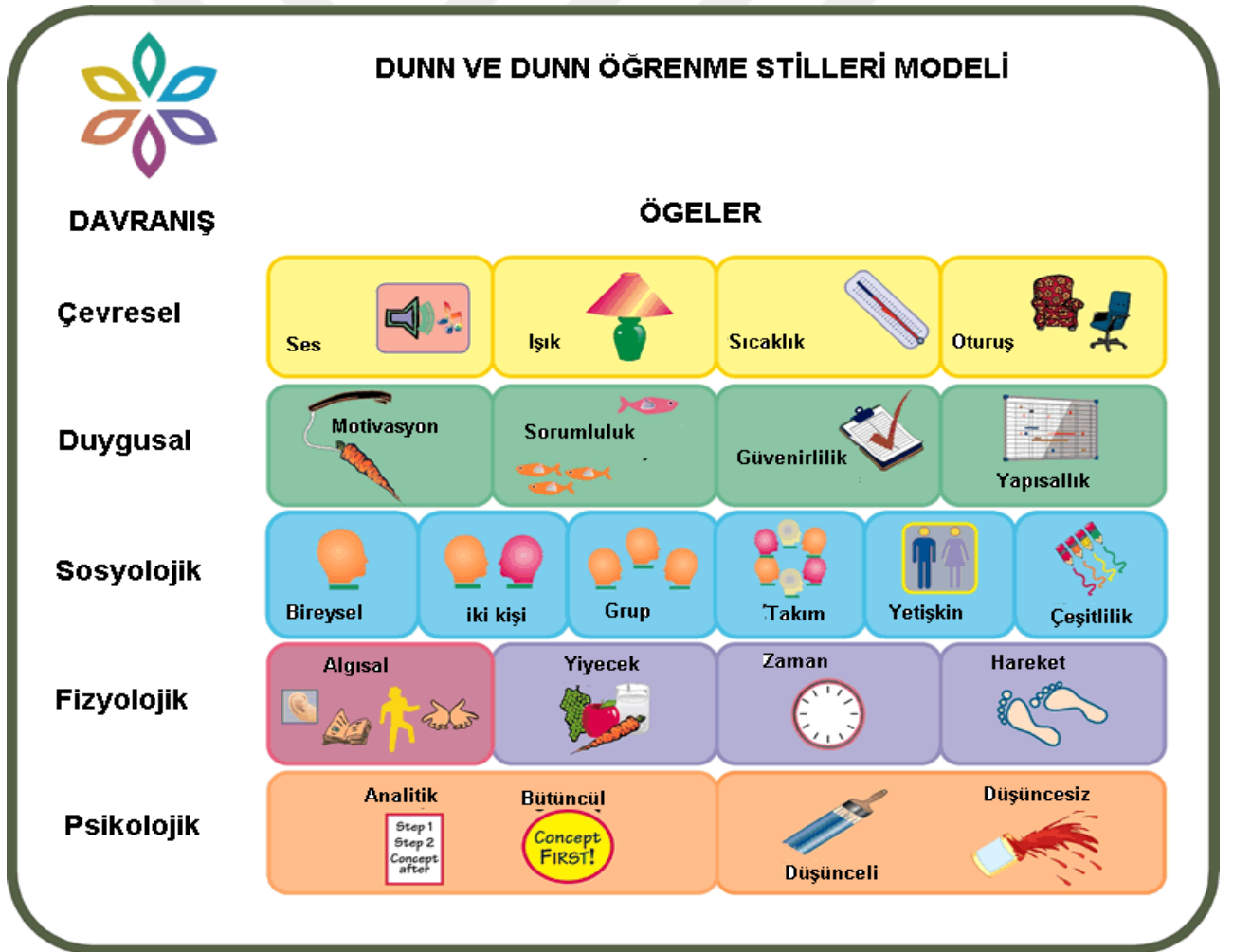
2.4.1.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Bu model bireylerin biyolojik, çevresel ve kişisel özelliklerini önemsemiştir. Diğer öğrenme stili modellerinde Dunn ve Dunn öğrenme stilinde olduğu kadar çevresel etkenler dikkate alınmamıştır. Bu öğrenme stili modelinde öğrencilerin iyi öğrenebilmeleri için çevredeki uyarıcıların tercihlerine uygun olması gerektiği görüşü hâkimdir (Biçer, 2010). Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Dunn ve Dunn, 1993).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisinden almaktadır. Bireylerin beyinlerinin bir kısmını daha baskın şekilde kullandıklarını açıklayan beyin yerleşim teorisine göre beyin, zihinsel etkinlikler açısından A, B, C, D olarak dört çeyreğe ayrılmaktadır. A çeyreğinin olgusal, analitik, mantıksal ve eleştirel düşünmeyi, B çeyreğinin organize, planlı, disiplinli, kararlı düşünmeyi, C çeyreğinin kinestetik, insani ilişkilere önem veren ve sembolik karakterleri, D çeyreğinin ise görsel, yenilikçi, yaratıcı, sezgisel karakterleri temsil ettiği ileri sürülmektedir (Kaya ve Akçin, 2002).

Model daha önceden araştırmacılar tarafından yapılmış biliş stili ile ilgili olarak; biliş stiline bir disipline bağlı olup olmadığı; çözümsel/bütünsel; eř zamanlı/birbirini izleyen veya beynin sol/sağ yarım kürelerinin tercihleri konusundaki araştırmaları dikkate alarak bilişsel stil tercihi ile iç ve dış faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Dunn ve Dunn, 1993).

Bu modelde öğrenmeyi etkileyen uyarı alanları bir bir mercek altına alınmakta ve bu etmenlerin oluşturduğu alt boyutların öğrenme ve öğretim sürecini nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Oldukça geniş bir perspektifi kapsayan bu modelde uyarı alanları çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik alanlar olarak belirlenmekte öğrenme süreci, bu alanları etkileyen etmenlerin analizini temel almaktadır. Model ile ilgili alt başlıklar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn Öğrenme Stiline Göre Etmenler:

Cevresel Etmenler:

- **Ortamdaki Ses Tercihi (Sound Preference):** Sesli ya da sesiz ortamı tercih etme.
- **Ortamdaki Işık Tercihi (Light Preference):** Parlak ya da loş ışıklı bir ortamı tercih etme.
- **Ortamdaki Isı Tercihi (Temperature Preference):** Ilık ya da serin ortamı tercih etme.
- **Ortamın Düzeni Tercihi (Design Preference):** Masada mı, farklı tip mobilyalarda mı, yaslanarak mı, oturarak mı, uzanarak mı çalışma tercihi.

Duygusal Etmenler:

- **Güdülenme Tercihi (Motivation Preference):**
 - Kendi kendine ilgili mi?
 - Birisi aracılığıyla mı güdüleniyor?
 - Bir büyük mü onu güdüliyor?
 - Akranlarıyla mı güdüleniyor?
 - Ödülle ya da dönütle mi güdüleniyor?
- **Kendini Verme Tercihi (Persistence Preference):**
 - Yaptığı işin üzerinde yoğunlaşıyor mu?
 - Dikkatini veriyor mu? İşini bitiriyor mu?
 - Aynı işin üzerinde mi kalıyor?
 - Değişik işleri bir arada mı yapıyor?
- **Sorumluluk Tercihi (Responsibility Preference):**
 - Sorumluluk alıyor mu?
 - Bağımsızca iş yapabiliyor mu?
- **Yerine Getirme Tercihi (Structure Preference):**
 - Söylenenleri umulan biçimde yapar mı?
 - Öğrenme etkinlikleri ve görevlerini tercihinin dışında mı tutar?
 - Kabul edici mi reddedici midir?

Sosyolojik Etmenler:

- **Tek başına Olmayı Tercih Etme (Self Preference):** Çalışırken tek başına olmayı ve yardım almamayı tercih etme.
- **Eşle Olmayı Tercih Etme (Pair Preference):** Bir başkası ile çalışmayı tercih etme.
- **Akranla veya Grupla Olmayı Tercih Etme (Peer/ Team Preference):** Bir akranıyla ya da grubun üyesi olarak çalışmayı tercih etme.
- **Yetişkinle Olmayı Tercih Etme (Adult Preference):** Bir büyüğüyle, anne-baba, öğretmen vb. kişilerle çalışmayı tercih etme.
- **Çeşitli Kişilerle ya da Gruplarla Olmayı Tercih Etme (Varied Preference):** Her tip insan ya da grupla uyum içinde çalışabilme.

Fizyolojik Etmenler:

- **Duyusal Tercih (Perceptual Preference):** Duyu organlarına yönelik tercihler, görsel,işitsel ya da kinestetik tercihler gibi.
- **Alış Tercihi (Intake Preference):** Yeme, içme, sakız çiğneme gibi tercihler.
- **Zaman Tercihi (Time Preference):** Çalışırken günün belirgin bir saatini tercih etme. –
- **Devingenlik Tercihi (Mobility Preference):** Çalışırken hareket etme mi, hareketsizlikmi tercih ediliyor?

Psikolojik Etmenler:

- **Bütünü ya da Ayrıntıyı Tercih Etme (Global - Analytic Style):** Bütünle doğrudan doğruya ilgilenme ve ayrıntıya girmeme ya da tüm ayrıntıyı analiz etme eğiliminde olma
- **Beyin Yarıkürelerini Tercih Etme (Hemisphericity Preference):** Beynin sağ ya da sol yarı kürelerini tercih etme. Sol beyin analitik, sağ beyin global işlev özelliği taşımaktadır.
- **Birdenbire Karar Vermeyi ya da Üzerinde Düşünmeyi Tercih Etme (Impulsive - Reflective Preference):** Çabucak karar vermeyi ya da üzerinde enine boyuna düşünmeyi tercih etme (Lillie, 1998).

Picard, Dunn'dan uyarladığı çalışmasında, öğrenme tiplerinin belirlenebilmesi için öğrenci davranışlarına yönelik gözlemlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- Eğer bir öğrenci "hişşşt!" diyorsa, gürültü ve sesle kulaklarını tıkıyorsa, eliyle "sessiz ol!" işareti veriyorsa muhtemelen kendi başına çalışmayı tercih ediyordur.
- Eğer bir öğrenci çalışırken ilginç sesler çıkarıyorsa, mırıldanıyorsa, muhtemelen çalışırken sese gereksinim duyuyordur.

- Eğer bir öğrenci çalışırken gözlerini kırıyor ve kısıyor, güneş ve aydınlıktan kaçıyor, açık pencereye arkasını dönüyorsa, güneşli bir günde yerinde duramıyorsa, muhtemelen az ışıklı ortamları tercih etmektedir.
- Eğer bir öğrenci ışık az olduğunda uyuşuksa, fazladan ışık kaynaklarını görüyorsa, muhtemelen parlak ışıklı ortamları tercih ediyordur.
- Eğer bir öğrenci sıcaktan yakınıyorsa, sıcakta hareketli ve kıpır kıpırsa, soğuk günlerde paltosunun önü açık geziyorsa, muhtemelen soğukta çalışmayı seviyordur.
- Eğer bir öğrenci soğuktan yakınıyorsa, fazladan giyiniyorsa, soğuk ortamları tercih etmiyordur.
- Eğer bir öğrenci ayaklarını ayak ayaküstüne atarak masanın üstüne çıkarıyorsa, sırasını ve masasının üstünü dağıtıyorsa, uzanıp yayılıyorsa, informal şekilde düzenlemiş ortamları tercih ediyordur.
- Eğer bir öğrenci masasında sürekli oturuyorsa ve rahatsa, daha formal şekilde düzenlenmiş ortamları tercih ediyordur.
- Eğer bir öğrenci kalemini ağzına sokuyorsa, parmağını emiyorsa, sıklıkla kraker tercih ediyorsa, muhtemelen öğrenirken bir şeyler atıştırması gerekmektedir.
- Eğer bir öğrenci ortalama bir dikkat genişliğine sahipse, çok seyrek çerez yemeyi düşünebiliyorsa, çalışırken sakin ve dinginse, muhtemelen öğrenirken bir şeyler yemeğe gereksinim duymamaktadır.
- Eğer bir öğrenci oyun oynarken, kitaplara, resimlere, film şeritlerine gereksinim duyuyorsa, gördüğü ayrıntılara dikkat ediyorsa, gördüğü şeyleri hatırlıyorsa, kitap okumaya başladığında resimlere yakın oturuyorsa, film izlemeye çabuk konsantre oluyorsa, muhtemelen görsel bir öğrencidir.
- Eğer bir öğrenci oyun oynarken, teyp, kaset, kayıt cihazı gibi araçları seçiyorsa, okurken resimlerle hiç ilgilenmiyorsa, konuşma esnasındaki ayrıntılara dikkat ediyorsa, duyduklarını hatırlıyorsa, diyaloglardan hoşlanıyorsa, muhtemelen işitsel bir öğrencidir.
- Eğer bir öğrenci küçük parçalı oyuncaklarla oynamayı seviyorsa, parmak boya ve yap-bozlardan hoşlanıyorsa, dokunmayı, tutmayı, objeleri değiştirmeyi istiyor ve yazmayı çizmeyi seviyorsa, muhtemelen dokunsal bir öğrencidir.
- Eğer bir öğrenci büyük parçalı oyuncaklarla oynuyorsa, bir şeyler denemeyi seviyorsa, görme ve işitme etkinliklerinde dikkatini toplayamıyorsa, yaptıklarını hatırlıyorsa, muhtemelen kinestetiktir.
- Eğer bir öğrenci uzun bir süre oturduğunda kıpır kıpırsa, sık sık oradan ayrılmak için izin istiyorsa, odada dolanıyorsa, sık sık kalkıyorsa, muhtemelen devingen bir öğrencidir.

- Eğer bir öğrenci uzun bir süre rahat rahat oturuyorsa, otururken dikkati dağıtmıyorsa, muhtemelen devingen bir öğrenci değildir.

Dunn ve Griggs'e göre işitsel ve görsel öğrenme pasif olmayı, kendi kendine öğrenmeyi gerektirmekte, işitsel öğrenme eğilimli olmayı ve sıklıkla yüksek akademik başarılı olmayı gerektirmektedir. Buna karşın dokunsal ve kinestetik öğrenen kişilerin devingenlik ihtiyacı duyan, akranlarıyla öğrenmeyi yeğleyen tiplerdir ve onların başarılarının altında yatan nedenin okulla ilgili olduğu görüşüne sahiplerdir (Griggs ve Dunn, 1996).

Üç tür öğrenme stili vardır. Bunlar: hareket temelli (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) öğrenme stilleridir. Hareket temelli öğrenme stilinde beden, vücut, denge, el becerisi, etkinlik, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, devinim gibi kavramların önemi vardır. Bu biçime sahip bir öğrenci genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya ve bir şeyleri bizzat yapmaya somut bir şeyler üretmeye ilgi duyar ve isteklidir. Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler. Resim, çizim, harita, çizgi, renk, yön, plan bu öğrencilerin ilgisini çeker. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler müzik ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, sesler, şiir bu biçime sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir (Şimşek, 2002). Bu çalışmada işitsel öğrenme stillerine değinilecektir.

2.4.1.2. 4 MAT Pil Modeli

McCarthy, hazırladığı öğrenme stili modelinde, Kolb Öğrenme Stili Modeli'ni 4MAT Öğrenme Sistemi olarak geliştirerek öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarıküreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenirken cevaplamak istedikleri “niçin, ne, nasıl, ise” sorularının önemini ortaya koymaya çalışmıştır (McCarthy, 1987). 4MAT Modeli, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan dört parçalı bir modeldir. Bernice McCarthy tarafından geliştirilen bu araç, araştırmacıların öğrenme stilleri, sağ-sol beyin baskınlığı ve yaratıcılık konusundaki deneyimine ve çalışmalarına dayanmaktadır (Russell, 2005). Bu model, öğrenme sürecinin dört bölümünde neler olduğunu açıklar: etkileşimde bulunma, paylaşma, uygulama ve gerçekleştirme. Her öğrenme stilinin, öğrenme sürecinin bir kısmı için diğerlerinden daha fazla tercih edildiği de vurgulanmıştır (McCarthy ve O'Neill-Blackwell, 2007).

4MAT öğrenme stili modeline göre, 4 tip öğrencinin özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo2.1).

Tablo 2.1. 4MAT Öğrenme Stili Modeli

4. Tip: Dinamik Öğrenici <ul style="list-style-type: none">• Deneme yanılma ve kendini keşfederek öğrenir.• Gizli olasılıkları arar.• Gerçekliği yenileriyle zenginleştirir.• Bilgiyi somut olarak algılar ve aktif olarak işler.• Tecrübe ederek ve test ederek ulaşır.	1. Tip: Düşleyici Öğrenici <ul style="list-style-type: none">• Şahsen yer alır.• Dinleyerek ve fikir paylaşarak öğrenirler.• Gerçeği hayatına katar.• Anlam arar.• Bilgiyi somut olarak algılar ve yansıtarak işler.• Sosyal etkileşim yoluyla ulaşır.
3. Tip: Ortak Duyu Öğrencileri <ul style="list-style-type: none">• Kullanılabilirlik araştırır.• Teorileri mantıklı görünen şekilde test ederek öğrenir.• Gerçekliği düzenler.• Bilgileri soyutça alıp aktif olarak işler.• Gerçekten yaşamış deneyime, problemleri çözmeye, cevap vermeye, karar vermeye ihtiyaç duyar.• Duyusal tecrübelerden çıkarılan çıkarsamalar yoluyla ulaşır.	2. Tip: Analitik Öğrenici <ul style="list-style-type: none">• Gerçekleri araştırır.• Fikir düşünerek öğrenir.• Gerçekliği şekillendirir.• Bilgileri soyut olarak algılar ve yansıtarak işler.• Bilgi eleştirirler ve veri toplayıcılarıdır.• Uzmanlara uyum sağlayarak ulaşır.

2.4.1.3. PEPS (The Productivity Environmental Preference Survey)

Genel olarak PEPS olarak bilinen Verimlilik Çevresel Tercih Araştırması, Rita Dunn tarafından Kenneth Dunn ve Gary Price ile birlikte geliştirildi. Çalışma ve öğrenim ortamında koşullara göre aşağıdaki bireysel yetişkinlerin tercihlerini tanımlar:

- Tercih edilen fiziksel ortam (ses, ışık, sıcaklık)
- Duygusallık (Görev sorumluluğunu üstlenme, sebat etme)
- Sosyolojik ihtiyaçlar (kendi veya grup yönlendirmesi)
- Öğrenme için fiziksel ihtiyaçlar (algılama tercihi, biyo-ritimler, dolaşmak için ihtiyaç duyulur) (Russell, 2005).

2.4.1.4. Canfield Öğrenme Stili Envanteri

Albert Canfield tarafından geliştirilen bu envanter, Willing ve Kolb'un tanımladığı öğrenme stillerinde olduğu gibi alana bağımlı ve alandan bağımsız olma özellikleri ile aktiflik pasiflik kişilik özellikleri kombinasyonları temele alınmıştır. Bu öğrenme stilleri aşağıdaki gibi 4 öğrenme etkilerini değerlendirir:

- Koşullar (bağımlılık veya rekabet için bir tercih)
- İçerik (insanlara yardıma karşı bilgisayar destekli eğitim gibi cansız yardım için bir tercih)
- Öğrenme biçimi (dinleme, okuma, doğrudan deneyim ve benzeri konularda tercih)
- Başarı beklentisi (Russell, 2005).

Canfield yaptığı araştırmalar sonucunda dokuz öğrenme stili tanımlamıştır (Bolat, 2007):

1. Sosyal Öğrenme Stili (Social Learning Style): Küçük grup veya grup çalışmalarından hoşlanan, diğer öğrenciler ve öğretmenler ile etkileşimi tercih eden, uygulamalı ve kavramsal yaklaşımlardan hoşlanmayan öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

2. Bağımsız Öğrenme Stili (Independent Learning Style): Kendi bireysel hedeflerine ulaşmada tek başına çalışmayı ve örnek olay çalışmaları gibi kendi seçtiği öğretim tekniklerini tercih eden uygulamalı ve kavramsal yaklaşımlardan hoşlanmayan öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

3. Uygulamalı Öğrenme Stili (Applied Learning Style): Çevre gezileri, laboratuvar çalışmaları gibi hayatla doğrudan ilintili etkinliklerden hoşlanan, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmeyen öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

4. Kavramsal Öğrenme Stili (Conceptual Learning Style): Düzenlenmiş sözel materyallerle çalışmaya hevesli, okuma ve düz anlatım tekniklerini kullanan, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmeyen öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

5. Sosyal/Uygulamalı Öğrenme Stili (Social/Applied Learning Style): Rol yapma, grupla problem çözme gibi teknikleri kullanan, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim sürecinde hayatla doğrudan ilintili etkinliklerde yer almayı tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

6. Sosyal/Kavramsal Öğrenme Stili (Social/Conceptual Learning Style): Diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim sürecinde düzenlenmiş sözel materyallerin, düz anlatım ve tartışma

tekniklerinin ağırlıklı olduğu bir öğretim sürecini tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

7. Bağımsız/Uygulamalı Öğrenme Stili (Independent/Applied Learning Style):Hayatla doğrudan ilintili öğrenme yaşantılarında yer alırken, kişisel amaçlarına ulaşmada tek başına çalışmayı seven, gözetmensiz teknik çalışmalar ve laboratuarda yalnız çalışma gibi teknikleri tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

8. Bağımsız/ Kavramsal Öğrenme Stili (Independent/Conceptual Learning Style):Kişisel hedeflerini gerçekleştirirken düzenlenmiş sözel materyallerin ağırlıklı olduğu öğretim sürecinde tek başına çalışmayı seven, bağımsız okuma ve edebiyat çalışmalarını tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

9. Nötr Öğrenme Stili (Neutral Preference Learning Style): Kimi zaman dikkatini toplamada güçlük çeken ve güçlü tercihleri olmayan öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

2.4.1.5. Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Reinert (1976), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Reinert, öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta sınıflandırmaktadır (Riding ve Rayner, 1998). Reinert bu öğrenme stillerine sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili olarak ayrıntılı olarak çalışmıştır.

İşiterek öğrenenler, daha çok işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih etmektedir. İşiterek öğrenen öğrencilerin özellikleri şu biçimde sıralanabilir:

- Problem çözerken başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı sevme.
- Hafif sesli ortamlardan hoşlanma.
- Sesli okumayı sevme ve dudaklarını kıpırdatma.
- Sesli okumada anlamanın, sessiz okumadan daha iyi gerçekleşmesi.
- Sözlü sınavlarda daha başarılı olma.
- Bir öğretmeni dinleyerek, küçük ve büyük grup tartışması yaparak öğrenme.
- Çalışma ortamında hafif sesli ortam isteme.
- Okurken dikkatli olma.
- Görsel konularda dikkatin azalması, görsel belleğin zayıf olması.
- Akıcı ve düzgün konuşma ve doğru düşünme.

•Çizelgeleri, haritaları ya da grafikleri okurken güçlük çekme, bunların yerinesözcük kartlarını tercih etme.

2.4.1.6. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne göre öğrenme stilleri, “duyumsayarak yada sezerek öğrenenler”, “görsel ya da işitsel öğrenenler”, “tümevarım ya da tümden gelimle öğrenenler”, “etkin ya da yansıtıcı öğrenenler” ve “ardışık ya da bütünsel öğrenenler” olarak sınıflandırılmaktadır (Felder, 1996).

- **Duyumsayarak ya da Sezerek Öğrenenler:** Duyumsayarak öğrenenler; gerçekleri, bilgiyi ve denemeyi sevmekte, problemleri standart yöntemlerle çözmekten hoşlanmakta ve sürprizleri sevmemektedir. Ayrıntılar konusunda sabırlıdırlar, fakat karmaşıklığı sevmezler. Ezber konusunda başarılı ve dikkatli bir kişiliğe sahip olmalarına karşın, biraz yavaşlırlar. Sezgisel öğrenenler ise; ilke ve teorileri tercih ederler, yeniliği severler ve tekrardan hoşlanmazlar. Ayrıntıdan sıkılırlar ve karmaşıklıktan hoşnutlular.

- **Görsel ya da İşitsel Öğrenenler:** Görsel öğrenenler, gördüklerini en iyi hatırlayanlardır (resimler, diyagramlar, filmler... vb.). Görsel öğrenenlere öğrenmeleri gereken bir konu anlatılırsa, onu büyük ihtimalle unuturlar. İşitsel öğrenenler ise duyduklarının çoğunu, duyup söylediklerinin daha fazlasını hatırlamaktadır. Sözlü açıklamaları, görsel açıklamalara tercih ederler ve öğrenmekte oldukları şeyleri diğer insanlara anlatarak daha etkili bir şekilde öğrenirler.

- **Tümevarım ya da Tümdengelikle Öğrenenler:** Tümevarımla öğrenenler, önce belirli ayrıntıları öğrenip, daha sonra genel sonuçlara ulaşmayı sevmektedir. Tümevarım bu kişilerin doğal öğrenme stilidir. Bebekler, dünyaya geldikten sonra çevresini gözlemler ve gözlemleri sonucunda birtakım sonuçlar çıkarmaktadır.

- **Etkin ya da Yansıtıcı Öğrenenler:** Etkin öğrenenler, pasif kalmaları gereken durumlarda, örneğin birçok derste, fazla bir şey öğrenememektedir. Etkin öğrenenler, en iyi başkalarıyla çalışarak ve deneyler yaparak öğrenmektedir. Yansıtıcı öğrenenler, kendilerine sunulan bilgi hakkında düşünme imkânı verilmediği zaman fazla bir şey öğrenemezler.

- **Ardışık ya da Bütünsel Öğrenenler:** Ardışık öğrenenler; problem çözerken belirli bir yolu takip ederek, adım adım öğrenmeyi sevmektedir. Bütünsel öğrenenler ise sistemli düşünürler, büyük adımlar şeklinde öğrenmeyi severler fakat sonuca nasıl ulaştıklarını açıklayamayabilirler. Ardışık öğrenenler, herhangi bir konuda eğitim verilirken genellikle mantıklı bir sıralamayla materyal sunulduğunda daha başarılı olmaktadır. Ancak, bütünsel öğrenenler için aynı şey söylenemez. Günler ve haftalar boyunca konudan kopabilirler ve en basit problemleri bile çözemezler (Felder, 1996).

2.4.1.7. Swassing ve Barbe'nin Duyusal Öğrenme Tipi Modeli ile Barsch Öğrenme Stili Modeli

Swassing, Barbe ve Milone tarafından geliştirilen bu modelde öğrenciler görseller (visual), işitseller (auditory) ve bedenseller (kinestetikler) olmak üzere üç tipte tanımlanmaktadır (Çağlayan, 2007). Barsch da öğrenme stillerini görsel, işitsel ve yaparak öğrenme olarak sınıflandırmıştır (Şirin ve Güzel, 2006).

- **Görseller**

Görseller, özel yaşamlarında genellikle düzenli ve titizdir. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olmaktadır. Dağınık bir masada çalışmamakta, önce masayı kendilerine göre düzenlemekte ve daha sonra çalışmaya başlamaktadır. Kalem, silgi, kalemtıraş gibi araçlar için sıra veya masada kendilerine göre yerler belirlemekte ve bu araç-gereçleri hep bu yerlerde tutmaktadırlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. Harita, poster, sema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenmekte ve bu araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlamaktadırlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışmaktadırlar (Boydak, 2001).

- **İşitseller**

İşitseller, küçük yaşlarda kendi kendilerine konuşmaktadırlar. Ses ve müziğe duyarlıdırlar. Sohbet etmeyi, birileri ile çalışmayı sevmektedirler. Genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Yabancı dil öğreniminde (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlamaktadırlar (Boydak, 2001).

- **Bedenseller (Kinestetik/Dokunsallar)**

Bedenseller oldukça hareketli olup, sınıfta yerlerinde duramamaktadırlar. Sürekli hareket halindedirler. Tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek hep onların görevi olsun isterler. Bu hareketlilik, uygun işlere yönlendirilmezse genelde sınıfta problem çıkarırlar. Bizim eğitim-öğretim sistemimizden kötü yönde etkilenmekte ve genellikle istenmeyen öğrenci haline gelmektedirler. Tahta, tebeşir, anlatım ders işleme sisteminden en az yararlananlar onlardır. Sınıf yerine okul bahçesi veya laboratuarda dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenmektedirler (Boydak, 2001). Bu stile sahip bir öğrenci genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya, bir şeyleri dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duymakta ve istekli olmaktadır. Sınıfta bir ders saati boyunca oturup, öğretmeni dinlemek, bu gruptaki öğrencilere oldukça zor gelmektedir (Searson ve Dunn, 2001).

2.4.1.8. Fleming Öğrenme Stili Modeli

Fleming (1995) Kolb'un modelinden hareketle temel olarak görsel (visual –V), işitsel (aural – A), oku/yaz (read/ writer – R) ve kinestetik (kinesthetics – K) gruplarını tanımlamış, ancak iki veya daha fazla öğrenme stilleri aynı ağırlıkta olanları çok-tarzlı olarak kabul etmiştir. Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler şemalar, diyagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler; en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğlerler. Kinestetik öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denilmiştir.

VARK Öğrenme Tercihleri bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını, bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. VARK'ı oluşturan 13 anket sorusunda 13 farklı senaryo yaratılarak, bireyin o durumda ne yapacağı sorulmaktadır. Birey birden fazla yolu tercih edebileceğinden, birden fazla seçeneği işaretleyebilir ya da seçeneklerden hiçbirini uygun bulmuyorsa soruyu boş bırakabilmektedir (Sever, 2013).

2.5. Hatırlama Becerisi

Bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkileşimde buldukları yaşantılar neticesinde öğrenmenin meydana geldiği ve öğrenme sonucunda bireyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel

değişimlerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Eğitimde bireylere kazandırılacak davranışlar; gözlenebilir, ölçülebilir ve istendik olmalıdır diyebiliriz (Tay, 2005).

Öğrenmede kalıcı değişme, yaşantı ürünüdür. Yaşantı ise bireyin çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır. Bireyin çevresi ile etkileşimleri bireyi etkileyen, esnek ve dinamik etkileşimler biçiminde meydana gelir. Bu etkileşimler de bireyin öğrenme sürecinde etkin bir yer tutmakla birlikte, kişiden kişiye farklılık gösterirler. Bireyler ortak bir çevreyi paylaşırken, olgu ve olayları içselleştirerek yaşantılar haline dönüştürürlerken farklı yöntemler izlerler. Bu yöntemler, bireyin öğrenme sürecinin niteliğini ve onun öğrenmeye yaklaşımını belirleyen tercihler olan öğrenme stilleri olarak adlandırılırlar (Eren, 2002).

İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Öğrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişmeleridir. Öğrenmeden söz edebilmek için öncelikle davranışın yaşantı ürünü olması ve kalıcı izli olması gerekmektedir. Öğrenmenin özellikleri ise; davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması, davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması, davranıştaki değişimin geçici bir biçimde meydana gelmemesi ve davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması olarak gösterilmektedir (Senemoğlu, 2004; Açıkgöz, 1998).

Öğrenmeyi açıklayan iki temel görüş vardır. Bunlardan birincisi öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini savunan davranışçı görüştür (Özden, 1999). Davranışçı yaklaşımın temelini uyarıcı- tepki-pekiştireç ilişkisi oluşturur. Uyarıcı – tepki - pekiştireç ilişkisi koşullanma yoluyla oluşur. Klasik ve edimsel olmak üzere iki tür koşullanma vardır (Özdemir ve Yalın, 2000).

Diğer görüş ise öğrenmeyi, insan beyninde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak tanımlayan bilişsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımın başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların bir özümleyicisi ve oluşturucusu, diğer bir deyişle birey öğrenme için bir çaba göstermelidir,
- İnsan zihninin kazandığı davranışları, depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp, kullanabilme yetisi vardır,

- Birey karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bildikleri ile karşılaştırarak öğrenir (Erden, 2004).

Bu iki görüşü de içinde barındıran ve iki yaklaşımın ilkelerini sentezleyerek bilgiyi işleme modeli oluşmuştur. Bu model öğrenmeyi; çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi, belleğe depolanması, kullanılmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi süreci olarak tanımlamaktadır (Erden ve Fidan, 1998). Bu bilişsel süreçler tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bilgiyi işleme kuramına göre insan beyninin çalışması bilgisayarların çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir (Senemoğlu, 2004).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreç içinde meydana gelmektedir:

- Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır,
- Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülür,
- Kısa süreli bellekte işlenir,
- Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır,
- Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

Buna göre zihinsel süreçte bilgi akışı dört temel süreçten geçer:

- Kazanılacak bilgiyi seçme,
- İşleme,
- Depolama,
- İhtiyaç duyulduğunda geri getirme şeklinde süreçten geçer (Öztürk, 1995).

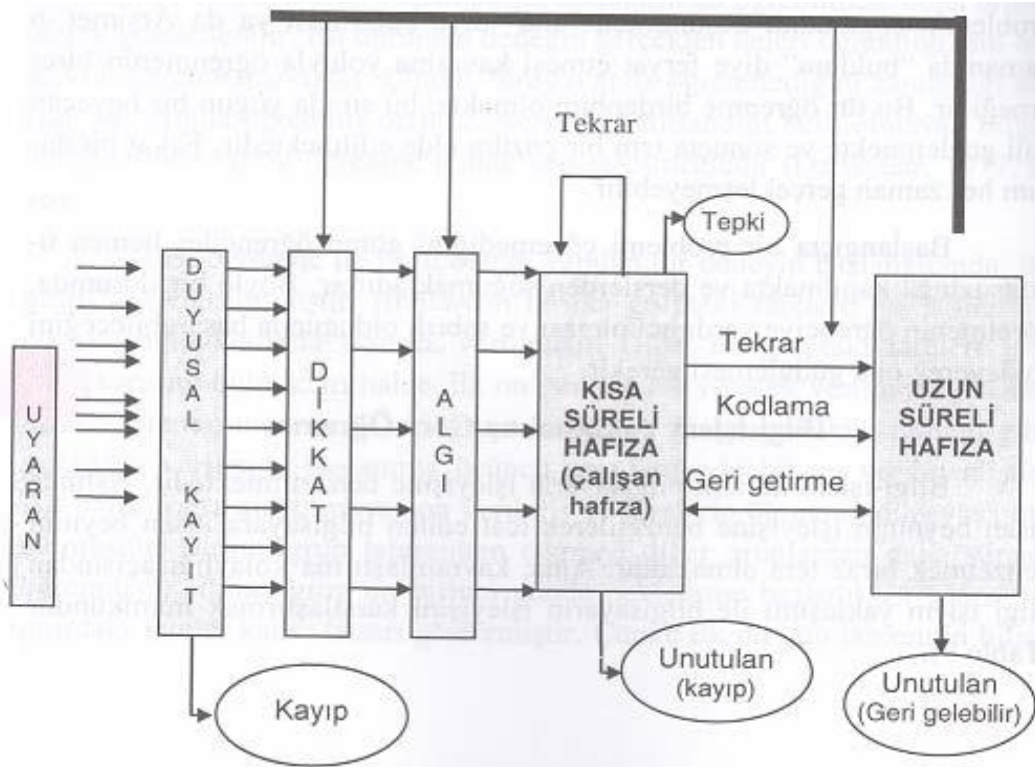
Bilgiyi işleme modeline göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Uzun süreli bellekteki bilgilerin, yeri geldikçe kısa süreli belleğe çağırılarak etkin hâle getirilmesine “hatırlama” denir (Aslan, 2006).

Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemedir (Erden ve Akman, 1998). Bilgiyi işleme modelindeki bellek türleri ve özellikleri Tablo 2.2’de verilmiştir.

	BELLEK TÜRLERİ		
Özellikleri	Duyuşsal Kayıt	Kısa Süreli bellek	Uzun süreli bellek
Bilgi girişi	Çevredeki tüm uyarıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi
Bilginin kalış süresi	Yarım saniyeden dört saniyeye kadar	Tekrar edilmediği takdirde en fazla 20 saniye	Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir
Kapasitesi	Sınırsızdır	Çok küçüktür (7±2 birim olduğu ifade edilmekle birlikte üç birim olduğu da savunulmaktadır)	Sınırsız olduğu düşünülmektedir
Bilginin biçimi	Alınan uyarıcıların aynı kopyası	Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal	Büyük ölçüde anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları
Geriye getirme	Mümkün değil	Tekrar etme ve otomatiklerle geri getirme	Geriye getirme ipuçlarına, temsil etme ve örgütlemeye dayanır

Tablo 2.2. Bellek Türleri ve Özellikleri (Senemoğlu, 2004).

Bellek bilginin depolanabilme ve yeniden kullanılabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ziylan, 2001). Belleğin, bilgiyi işleme ve yorumlamada (Information-Processing Model) farklı aşamalar kat ettiği bilinmektedir. Bunlar: duygusal kayıt, kısa süreli bellek (çalışan hafıza) ve uzun süreli bellektir (Banikowski ve Mehring, 1999) (Şekil 3).



Şekil 3. Bellek İşleyiş Şeması

- **Duygusal Kayıt:** Çevre ile etkileşim halinde bulunan birey, duyu reseptörleri vasıtasıyla devamlı kendine gelen uyarıcıları algılar. Bireyin gördüğü, işittiği, duyduğu tattığı ya da hissettiği şeyler duygusal kayıttan içeriğini oluşturmaktadır. Bu hafızanın kayıt hızı bir milyon/saniye olarak belirtilmektedir (Soylu, 2004). Oldukça büyük bir kapasiteye sahip olan duygusal kayıt ne yazık ki bu kaydı saniyeler sonra kaybeder. Görsel bilgi 1 saniyeden az, dokunma ile ilgili bilgi 2–3 saniye, işitsel bilgi 4 saniye sonra kaybedilmektedir. Ancak yeterli dikkatin harcanması durumunda duygusal kayıttaki bilgilerin kısa süreli belleğe aktarılması mümkün olabilmektedir (Banikowski ve Mehring, 1999).

- **Kısa Süreli Bellek (Primer bellek – Short term memory):** Düşünmenin çoğunun ve bilgi işlemenin gerçekleştiği kısa süreli bellek, belleğimizin en fazla iş gören bölümü olarak kabul edilmektedir. Gelen bilgiyi görüntülemesi ve sınırlı kapasite ve sürece sahip olması en belirgin özellikleridir. Kısa süreli bellekte bilgileri çoğu ses olarak saklanmaktadır. Bu bellekte tutulan bilginin miktarı ve bilginin tutulma süresi yaşa göre değişmektedir. Örneğin bir yetişkin tekrarlama yapmaksızın 10 ile 20 saniye arasında 5 ila 9 öğeyi kısa süreli bellekte tutabilmektedir. Ancak çoğu kişi bir seferde yedi şeyden fazlasını hatırlayamamaktadır. Kısa süreli belleğe gelen bilgi için üç alternatif bulunmaktadır. Ya bilgi ihmal edilir (unutulur), ya tekrar edilerek kısa süreli hafızada tutulur yada tekrarlama ile daha önceki bilgilerle birleştirilerek uzun süreli belleğe transfer edilir. Kısa süreli belleğin işleyişinde nöron grupları arasındaki uyarı devreleri ön plandadır. Kısa süreli bellekteki bilgiler bir süre hipokampüste saklandıktan sonra uzun süreli belleğe aktarılmaktadır (Banikowski ve Mehring, 1999; Ziyilan, 2001).

Yakın zamanlarda yapılan araştırmalar kısa süreli belleğin, beyinde yeni sinapsların oluşması gibi yapısal değişikliklere bağlı olmadığını, beyindeki elektriksel ve kimyasal olaylara bağlı olduğunu ifade etmektedir (Chudler, 2017). Eğitimde kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesini en verimli biçimde kullanmak için bilgilerin parçalara bölünerek verilmesi, tekrar yapılması, bilginin belleğe kaydedilebilmesi için öğrenciye yeterli sürenin tanınması, önemli bilgilerin vurgulanması, kısa süreli belleğin etkin kullanımı için uygun stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Banikowski ve Mehring, 1999).

- **Uzun Süreli Bellek (Long term memory):** Uzun süreli bellek; sekonder (intermediate) bellek ve tersiyer bellek olarak iki safhadan oluşmaktadır. Bilgilerin yıllarca

saklanabildiği sekonder bellekteki herhangi bir bilginin hatırlanması güçtür. Bir bilginin bu belleğe aktarılması için 30 dakika ile 3 saat arasında bir zaman dilimi gerekmektedir.

Kısa süreli bellekteki bilgilerin sekonder belleğe aktarılması için bilgilerin kodlanması gerekmektedir. Benzerlik ya da zıtlıkların sınıflandırıldığı bu bellekte detaylar geri planda, genellemeler ise ön plandadır. Bu bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması, bilgilerin tekrar edilmesi ile gerçekleşmektedir (Ziylan, 2001). Bilginin hem görsel hem de sözel olarak depolanabildiği tersiyer belleğin en belirgin özellikleri ise; limitsiz kapasiteye sahip olması, depolanan bilgiler arasında güçlü bir bağlantılar ağı oluşturması ve uzun bir sürece sahip olmasıdır. Bilgilerin tersiyer belleğe aktarılması güç olmakla birlikte, bu bellekte depolanan bilgiler bir ömür boyu hatırlanabilir. Bir bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilebilmesi için sık sık tekrar edilmesi gerekmektedir (Ziylan, 2001).

Uzun süreli bellekte sözcükler genellikle işitildikleri sesleriyle birlikte değil, taşıdıkları anlamları ile saklanmaktadır. Bunun dışında uzun süreli bellekte ses, koku ve görüntülerin saklanması da mümkündür. Bir bilginin uzun süreli bellekte saklanması ancak beynimizdeki nöral bağlantılarda meydana gelen kalıcı fonksiyonel, biyokimyasal ve yapısal değişikliklerle mümkün olabilmektedir. Uzun süreli bellek kendi içerisinde semantik, episodik ve işlemsel olmak üzere üç farklı bölümde incelenebilmektedir (Banikowski ve Mehring, 1999; Ziylan, 2001).

Yaygın olarak bilinen bu bellek türleri dışında; anılara ilişkin bellek, anlamlara ilişkin bellek, örtük bellek (farkında olunmayan), açık bellek (farkında olunan), doğuştan ve kazanılmış bellek gibi diğer bellek türleri de bulunmaktadır (Karakaş, 2005). Bellekteki bir bilginin hiçbir zaman uzun süreli belleğe aktarılmamış olması, uzun süreli bellekteki bilgiyi hatırlama yeteneğimizi kaybetmemiz ve uzun zamanın geçmesi gibi faktörler öğrendiğimiz bilgileri unutmamıza neden olmaktadır (Banikowski ve Mehring, 1999).

Mandler ve Johnson (1977) tarafından geri çağırma bir gelişimsel çalışma olarak sunulmuştur. Bu gelişimsel çalışma sonucunda, bazı farklılıklar bulunsa da hem çocukların hem de yetişkinlerin hikâyelerin yapısına duyarlı oldukları sonucuna varılmıştır. Son olarak, kodlamayı ve geri çağırma işleminin hatırlama anında şemalara bağımlı olduğunu fakat özdeş olmadığını ve geri çağırma işleminin hatırlama anında şemalara bağımlı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Hatırlanan bilginin kapsamına bakıldığında ise, bireyin sahip olduğu temaların özelliklerine göre değişir. Her birey bilgiyi kendi temaları ile anlamlandırarak örgütlediği için sahip olduğu bilginin içeriği farklıdır. Hatırlama sırasında bilgiler, bireyin kendi örgütlediği biçimde hatırlanır (Erden ve Akman, 2004). Erden ve Akman'a (2004) göre; bilginin hatırlanma hız ve kapsamı örgütleniş biçimine göre değişir. Çok iyi örgütlenmiş bilgiler daha çabuk hatırlanır. Buna karşılık iyi kodlanmayan, hiçbir şema ile ilişkilendirilmeyen bilgiler ise zor hatırlanır. Bu nedenle hatırlamakta zorluk çektiğimiz bilgilerimiz, şemalarla ilişkilendiremediğimiz veya iyi kodlamadığımız verilerdir.

Senemoğlu'na (2004) göre başarılı hatırlama, mantığın, ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak bilginin yeniden canlanmasını sağlayan bir problem çözme sürecidir. Diğer bir deyişle bilginin uzun süreli bellekten bulunarak açığa çıkarılması sürecidir.

Öğretim sonunda, öğretilenlerin ne kadarının hatırdaki kaldığını ölçmenin üç temel şekli vardır. Bunlar; hatırlama, tanıma ve tasarruf ile ilgilidir (Aslan, 2006). Bu çalışmada hatırlama şekliyle ölçme yapılmıştır. Hatırlama; hatırdaki tutma ve unutmama, hatırlama tekniğiyle ölçmek için, deneklerden sadece daha önce öğrendiklerini, yazarak veya söyleyerek tekrarlamaları istenir. Bu, psikologlar tarafından deneylerde en sık kullanılan tekniktir. Öğrenciye soru sorulup cevabı ondan beklenerek yapılan ölçme işlemidir. Bu yöntemde öğrencinin doğru cevabı hatırlayıp tekrarlaması esastır (Bacanlı, 2001). Bunun için en uygun yol; açık uçlu sorular veya tamamlama sorularını sormaktır. Açık uçlu sorularda denek daha önce öğrendiklerinden hatırlayabildiklerini yazar. Tamamlama sorularında da cevap tamamen hatırlamaya bağlıdır (Arı, 2016).

Yapılan bir anlatımın ardından aktarılan hikâyenin yeri ve zamanı geldiğinde hatırlanabiliyor ve kullanılabilir olması, öğretimin beklenen amaçlarını gerçekleştirdiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştıracak yöntem ve teknikler, öğrenme stilleri – stratejileri bireysel farklılıkları ön plana çıkarmıştır.

Hikâyelerin 5N1K kuralına göre yazılması, çocukların dikkatlerini vermeleri sonucu hatırlamalarını kolaylaştırıcıdır. Eğitimde 5N 1K;

- **Ne:** metnin ne olduğunu, ne tür özelliklere sahip olduğunu gösterir.
- **Neden (Niçin):** yapılan şeyin neden gerekli olduğunu ortaya koyar.

- **Ne Zaman:** yapılan eylemlerin başlangıç ve bitiş sürelerinin sorguladır.
- **Nasıl:** olayların gerçekleşme, yapılma planlarını sorguladır.
- **Nereye:** ulaşılmak istenen yer.
- **Kim:** metinde olayları yaratan veya yaşayan kişi ya da kişiler (Narin, 2016).

2.6. İlgili Araştırmalar

Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas (2006) çalışmalarında, öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı hale getirmelerine ve fen kavramlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için aktif katılımlarına fırsat verdiği bir çalışma yapmıştır. Toplanan veriler ışığında kimyasal hikâyelerin öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliklerini artırdığı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdiği söylenebilir. Bu çalışmada görsellere yer verilmemiş yalnızca anlatım yapılarak, işitsel duyuya hitap edilmiş ve hikâye dinleyen çocukların konuda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tsou, Wang ve Tzeng (2006), çalışmalarında, yabancı dil öğreniminde dijital öyküleme web sitesini uygulayarak deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın bulgularında, deney ve kontrol grubunun yorumları olarak hikâye anlatımları sayesinde daha kolay öğrendikleri ve yabancı kelimeleri daha rahatlıkla akıllarında tuttukları ortaya çıkmıştır. Deney grubuna, dijital web sitesi ile animasyon – ses ve yaratıcı etkinlikler yapılması dolayısıyla deney grubu bu yöntemin daha etkili olduğu yorumunu yapmışlardır. Hikâye doğrultusunda kendi yaratıcılıkları ile karakterleri yerleştirmeleri ile hatırlama becerileri güçlendiği yorumu yapılabilir.

Umek vd. (2006) yaptıkları çalışmada 4 ile 8 yaş arasındaki çocukların hikâyelerin anlatılması ile çocuğun genel dil gelişimine ilişkin anlayışlar sağlayabileceğini belirten bu çalışmada, çocuklara hikâye anlatımı yapılmış ardından hikâyeleri geri anlatmaları istenmiştir. Dört yaşındaki çocukların çoğunlukla genel bir anlatım yaptıkları, hiçbir yapıya sahip olmayan ya da basit bir yapıya sahip olarak hikâyeyi anlatmışlardır. Kitabın resimlerinden karakterleri, karakterin ne yaptıkları ve tekrarlanan olaylar üzerinde durmuşlardır. Buna kıyasla, 6 yaşındaki çocukların anlattığı hikâyeler, olayların geçici bir dizilimine dayanan yapısal kalıpların daha da fazla kullanım gösterdiğini, yine de nispeten durağan olmasını göstermiştir. Sekiz yaşındaki çocukların anlattığı hikâyeler ise çoğunluğu yapılandırılmış ve karakterlerin düşünce ve hisleri, aralarındaki uyum ilişkiler ve bağlantılar ve nedensel ilişkilerin tanımlandığı tanımlar içerdiği sonucuna varılmıştır. Hem 6 hem de 8 yaşındaki

çocuklar, 4 yaşındaki çocuklara kıyasla, tematik sürekliliğe sahip doğrusal bir tematik organizasyona sahip cümleler kurmuş ve daha birçok zamirler, zarflar ve neden-sonuç ilişkileri kullanmışlardır. Çocukların hikâyelerden yaptıkları anlatımlar, gelişimsel farklılıkları göstermektedir.

Liu (2008), çalışmasında dinleme yeteneği ve öğrenme stili boyunca öğrencilerin dinleme stratejisi kullanımı arasındaki karşılıklı ilişkiyi araştırmıştır. Bulgularda, öğrenme stillerinin kullanımı ile dinleme stratejisi arasında anlamlı derecede ilişkilendirildiği görülmüştür. Öğrenme stillerinden işitsel öğrenmeyi dinlerken üst düzeyde kullandığı sonucu elde edilmiştir. İşitsel öğrenme stilinin, dinleme stratejisini etkilediği ve geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Panica ve Healey (2009) çalışmalarında metin türünün, konu hakkında aşinalığın ve kekeme frekansının dinleyicide hatırlama, anlama ve algılanan zihinsel çabayı nasıl etkilediğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, araştırmacılar, öykü metinlerinin ve öykülerin örgütsel yapısının daha fazla öngörülebilirliği ve aşinalıklarından ötürü, öykü geri çağırmanın açıklayıcı hatırlamadan daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer bulgu ise öykü anlatımının öyküleyici metinler için anlatıcı metinlerden daha iyi hatırlanıyor olmasıdır. Kekemeliğin hikâye anlama ve hatırlamaya etkisi olmadığı sonucunda da çalışmanın engelli – engelsiz bireyler için genellenebileceği yorumu yapılabilir.

Ramazan ve Demir (2011), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, Bilişsel Gelişim Değerlendirme Formu (BGDF) ve Kişisel Bilgi Formu kullanmışlardır. Cinsiyet, devam ettikleri okul türü, okul öncesi kurumuna devam etme süresi, annenin yaşı, annenin çalışma durumu, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, kaçınca çocuk olduğu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Coşkun, Akarsu, Kariper (2012), İlköğretim 7.sınıf Fen ve Teknoloji dersinde işlenen “Yaşamımızdaki elektrik” ünitesinin öğretiminde, bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin hayatta karşılaştıkları problemleri Fen ve Teknoloji derslerinde öğrendikleri bilgilerle çözmelerini ele almaktır. Aynı yöntem içinde La Fontaine'nin öyküleme tarzı olan fabl ön plana çıkmaktadır. Elektron gibi gözle görülemeyen cansız varlıkları çeşitli karakterlere bürüyerek fen kavramlarının öğrenilmesi sağlanmaktadır. Bu çalışma sonucunda bilim

öyküleri içeren eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini hedeflemiş ve anlamlı bir farklılık yarattığını sonucu elde edilmiştir.

Coşkun ve arkadaşlarının (2012) çalışmasına paralel olarak, Ünver (2015), çalışmasında hikâyelendirme tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve fen bilgisi dersine olan tutumlarını ölçmek amacıyla yapılan bu çalışma öğrenme döngüsü öğretim modelinin keşfetme basamağında kullanılmıştır. Hikâyelendirme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olmasında büyük bir etken olduğu, yani sindirim sistemindeki kavramların öğretilmesinde hikâyelendirme tekniğinin başarı üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda hikâyelendirme tekniğini öğrencilerin daha eğlenceli buldukları, daha akılda kalıcı olduğuna inandıkları ve genel olarak sevdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda sadece öğrenme döngüsü yaklaşımı kullanarak yapılan etkinliklerle öğrencilerin dersi, hikâyelendirme tekniği ile ders işleyen deney grubuna göre daha sıkıcı bulmuşlardır.

Özdemir (2012), çalışmasında hikâye anlatım ve rol oynama yönteminin genç dil öğrencilerinin kelime öğrenimi ve öğrenilen kelimeyi uzun vadede hatırlayabilme becerisine olan etkisini incelemiştir. Veri toplama sürecinde, ön- hatırlama, ön-tanıma; yakın-hatırlama, yakın-tanıma; uzak-hatırlama ve uzak-tanıma testleri kullanıldı. Deney grubu ile kontrol grubu arasında oluşan farkları analiz edebilmek için T-Test istatistik hesaplamaları kullanıldı. T-Test hesaplamaları sonucu elde ettiğimiz verilere göre, kelimeleri birleştirilmiş hikâye anlatım ve rol oynama teknikleriyle öğrenen deney grubundaki öğrenciler yakın hatırlama-tanıma ve uzak hatırlama-tanıma testlerinde; aynı hedef kelimeleri normal kelime öğretim teknikleriyle öğrenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar sergilemişlerdir.

Çıralı (2014), dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisini incelediği yüksek lisans tezinde, araştırma grubunu 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun her ikisinde öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi açısından anlamlı bir gelişmenin olduğu ve fark puan ortalamalarının deney grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, dijital hikâye anlatımı öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark yaratırken, görsel bellek kapasitelerinde anlamlı derecede bir fark yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bluck, Alea, Baron-Lee & K. Davis (2016) “Story asides as a useful construct in examining adults' story recall” isimli çalışmalarında, hikâyeyi hatırlamaya yaşın etkisini incelemişlerdir. Genç olan kişilerin, yaşı daha büyük kişilere göre hikâyeleri doğru hatırladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar yorum olarak, yaşı daha büyük kişilerin gereksiz bilgileri eklediği, yaşam öyküsü literatürüne dayanan bu inceleme ile yapıyı, hikâyeyi bir kenara bırakıp yeni eklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Beklendiği gibi, yaşlı yetişkinler sadece otobiyografik hikâyeler için genç yetişkinlerden daha fazla öykü ürettiler. Tartışma, iletişimsel uzmanlığın bir işareti olabileceği ihtimalini de içeren günlük iletişimdeki hikâyenin rolü üzerine odaklanmaktadır.

Yapılan bu araştırmaların sonucunda, kronolojik yaşın, anne eğitim düzeyinin, baba eğitim düzeyinin çocuğun bilişsel gelişiminde anlamlı farklılık yarattığına ulaşılmıştır. Öğrenme stilleri değişkeninin araştırılması sonucu, bilişsel gelişimde ve hatırlama becerilerinde çocukların öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve kalıcı öğrenmeleri sağlayıcı bir değişken olduğuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, hatırlama becerisinde – bilişsel gelişimde değişkenin anlamlı farklılık oluşturmadığına ulaşılmıştır. Bu araştırmalar bağlamında, okul öncesi dönem çağında araştırma yapılma gereği duyulmuş ve değişkenler tek tek ele alınmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırası ile araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama işlemleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada farklı öğrenme stillerine sahip 48-60 aylık çocukların materyalli ve materyalsiz hikâye anlatım tekniğinin kullanılması sonucu farklı değişkenler açısından hikâyeyi hatırlama becerisini değerlendirmek üzere nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2006). İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı da vardır. Buna ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar,2006).

3.2. Çalışma Grubu

Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izni doğrultusunda, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak alt – orta ve üst gelir düzeyine sahip çocuklar ile çalışma yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar bağımsız devlet anaokulunda öğretim görüyor olup, sosyoekonomik çevre göz önüne alınarak seçilmiştir. Çocukların sosyoekonomik düzeyi, okul idaresi, öğretmen ve çocukların kişisel bilgi formlarından edinilen bilgiye göre belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 48-60 ay grubu toplam 252 çocuk sosyoekonomik düzeylerine göre eşit paylaştırılmıştır. Araştırmada ilk olarak “5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda 252 çocuğun öğrenme stillerine göre 3 gruba eşit şekilde dağılmış böylelikle görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip eşit sayıda çocuk sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stilleri arasında işitsel, görsel ve kinestetik öğrenme

stilllerinden, maddelerin ortalaması diğer öğrenme stilleri madde ortalamalarından yüksek olan çocuk yüksek ortalamaya sahip olduğu öğrenme stili çalışma grubuna seçilmiştir. İşitsel – görsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip çocuklar seçkisiz (rastgele) seçim yöntemiyle deney ve kontrol grubu şeklinde ayrılmıştır. Deney grubunu oluşturan 126 çocuğa, kukla kullanarak kukla sahnesinde materyalli hikâye anlatımı yapılmıştır. Kontrol grubunu oluşturan 126 çocuğa ise, düz anlatım yapılarak materyalsiz hikâye anlatımı yapılmıştır. Etik olması açısından, materyalsiz anlatım yapılan gruba etkinlik sonunda hikâyenin anlatımı materyalli olarak tekrar yapılmıştır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubu Demografik Verileri

		f
Cinsiyet	Kız	126
	Erkek	126
Sosyoekonomik düzey	Düşük Düzey	84
	Orta Düzey	84
	Üst Düzey	84

Tablo 3.2.Çalışmaya katılan Anne - Baba Eğitim Düzeyi Frekansı

ANNE EĞİTİM DÜZEYİ		BABA EĞİTİM DÜZEYİ	
Eğitim Durumu	f	Eğitim Durumu	f
Lise ve Altı	102	Lise ve Altı	77
Önlisans	48	Önlisans	50
Lisans ve Üstü	102	Lisans ve Üstü	125
Toplam	252	Toplam	252

Tablo 3.2'ye bakıldığında anne-baba eğitim düzeylerinden 102 annenin ve 77 babanın lise ve altı mezun olduğu, 48 annenin ve 50 babanın önlisans mezunu olduğu, 102 annenin ve 125 babanın lisans ve üstü mezunu olduğu görülmektedir. Anne – Baba eğitim düzeyine genel şekilde bakıldığında, lisans ve üstü mezunu anne ile lise ve altı anne sayıları eşit olmasına karşın, baba eğitim düzeyinde lisans ve üstü mezunu babanın diğer eğitim düzeylerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak sırasıyla,5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Hikâyeyi Hatırlama ve Değerlendirme Soruları Başarı testi kullanılmıştır.

3.3.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği

Uyanık Balat, Bilgin ve Adak Özdemir tarafından, 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği 2012 yılında oluşturulmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin 27 maddeli, üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve üç faktörün birlikte açıkladıkları varyans oranının %64 olduğu görülmüştür. “5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği”nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği korelasyon katsayısının .85 olduğu görülmüştür.

5-6 Yaş Çocukları için Öğrenme Stilleri Ölçeği görsel öğrenme stilini, işitsel öğrenme stilini ve kinestetik öğrenme stilini ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. 5-6 Yaş Çocukları için Öğrenme Stilleri Ölçeği toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin, 13’ü Görsel, 9’u İşitsel ve 5’i kinestetik öğrenme stilini ölçmeye yönelik şekilde hazırlanmıştır. Faktörlerin madde içerikleri dikkate alınarak, birinci faktör görsel, ikinci faktör işitsel ve üçüncü faktör kinestetik öğrenme stili olarak isimlendirilmiş ve bu sıra ile sıralanmıştır. Alt faktörlerden alınan toplam puanlar incelendiğinde en yüksek puandan en düşük puana doğru bir sıralama, baskın olan öğrenme stilleri sıralamasını gösterir. Güçlü bir öğrenme stilinden, zayıf olan öğrenme stiline sahip olunan öğrenme stilleri sıralanmaktadır.

Bu çalışmada öncelikli olarak 5-6 Yaş Çocukları için Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmış ve öğrenme stillerinden baskın olduğu görülen çocuklar, işitsel/görsel/kinestetik gruplanarak materyalli ve materyalsiz hikâye anlatımı yapıldığında hikâyeyi hatırlayıp hatırlamadıklarını değerlendirmek amacıyla çalışma grubu olarak seçilmiştir. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli’ne göre, çevresel uyarıcılar alt başlığına bakıldığında, bireyin daha iyi öğrenebilmesi için tercih ettiği ses, ısı, ışık durumu ve düzeninin belirlenmesi önemli olduğu görülmüş ve bu çalışmada 3 öğrenme stili üzerine çalışılmıştır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, çalışmaya dâhil edilen çocukların cinsiyeti, yaşı (ay) ve anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu, öğretmenin bir haftada hikâye anlatımı etkinliklerine ne sıklıkla yer verdiği, hikâye anlatımından sonra çocuklara sorular sorup sormadığı ve çocuklara 5N 1K sorularından hangisini sorarak üzerinde durduğu ile ilgili sorular yer almıştır. Bu bilgiler, çocukların öğrenci dosyaları, idare ve öğretmen yardımıyla alınmıştır.

3.3.3.Hikâyeyi Hatırlama ve Değerlendirme Soruları Başarı Testi

Bu formda, hikâyenin kahramanı, hikâyenin olay örgüsü ve hikâyenin içeriği 5N 1K kuralı ile sorulmuştur. 5N1K kuralı: Stephens ve Brown (2005)'a göre bu strateji metnin ana elementlerini ortaya çıkarmak ve bu elementler arasında ilişki kurmak; öğrencinin metne sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşmasını sağlamak amacıyla kullanılır. 5N 1K stratejisi bu çalışmada öğrencilerin hikâyeyi hatırlamalarını ve olay örgüsü arasında ilişki kurup hatırlamalarını amacıyla kullanılmıştır. Hikâyeyi Hatırlama ve Değerlendirme Soruları Görüşme Formunda 5N 1K sorularına yer verilmiş ve çocukların cevapları, söyledikleri ile birebir yazılarak kaydedilmiştir. Hikâyeyi hatırlama sorularına örnek olarak “Hikâyenin kahramanları kimlerdi?”, “Hikâyenin kahramanı neden buğulu görüyordu”,“Gözlükçü dede gözleri buğulu gören kıza nasıl bir gözlük verdi?” gibi sorular sorulmuştur. Hikâyeyi Hatırlama ve Değerlendirme Soruları Başarı testinin “5N 1K” sorularına ilişkin Başarı testi Güvenilirliğine Ait Cronbach Alpha iç tutarlılık düzeyi ,79'dur. Cronbach Alpha değeri 0,70 ve üzeri olduğu durumlar testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2006). Bu durumda araştırmada kullanılan test güvenilir bir testtir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için verilerin toplanması, çalışmanın yapılması planlanan kurumlardan önce Eskişehir İl Milli Eğitim'inden gerekli izinlerin alınması ile başlamıştır. Daha sonra ekonomik durum, çevre ve sosyal koşullar göz önüne alındığında Tepebaşı Cemal Ererdi Anaokulu ve Tepebaşı Vilayet Hizmet Götürme Birliği Anaokulu seçilerek çalışma başlatılmıştır. Çalışmanın ilk adımında Uyanık Balat, Bilgin ve Adak Özdemir (2002) tarafından oluşturulan 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurularak çocukların baskın olan öğrenme stilleri belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci adımında, çocukların sosyoekonomik durumları okul idaresinin inisiyatifıyla belirlenmiş ve öğretmen tarafından belirlenen çocukların öğrenme stilleri göz önüne alınarak, deney ve kontrol grubu seçkisiz (rastgele) seçim ile seçilmiş ve gruplar oluşturulmuştur. Yalnızca her öğrenme stiline ve her ekonomik duruma eşit sayıda kız – erkek sayıları olması sağlanmıştır. Araştırmacı çalışmanın yapılacağı sınıflara girerek, kendini tanıtmış ve çalışmanın nasıl işleyeceğini anlatmıştır. Öğretmen ile birlikte ön bilgi verilen çocuklar, araştırmaya hazır duruma getirilmiştir.

Çalışmanın üçüncü adımında, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplara hikâye anlatımı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Hikâye anlatımının yapılabilmesi için her öğretmen çocukların hikâye oturma düzeninde oturmalarını sağlamış, yarım ay şeklinde oturan çocukların karşısında materyalsiz hikâye anlatımında anlatıcı oturmuş ve çocuklarla göz teması kurmuştur. Materyalli hikâye anlatımında ise bir masa üzerinde kukla sahnesinde yarım ay şeklinde oturan çocukların karşısında olacak şekilde anlatım yapılmıştır. Her hikâye anlatımından sonra çocuklarla tek tek araştırmacı tarafından görüşme sağlanmış, başarı testi soruları yalnızca araştırmacı tarafından sorulmuş ve hikâye hatırlama sorularına çocukların verdiği cevaplar bire bir kaydedilmiştir. Hikâye anlatımının yapıldığı tarih ve hikâye anlatım tekniği ölçme aracına not edilmiştir. Çalışmada materyalli ve materyalsiz hikâye anlatımında kullanılan hikâye aynı olup, Ayşegül Dede tarafından yazılan ‘Gözlük’ hikâyesidir (EK 6).

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde formların tümü kontrolden geçirilmiş, tümünün tam doldurulduğu tespit edilerek, verilerin tümü araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Araştırma sürecine dâhil edilmeyen veri bulunmamaktadır. Literatür taramasından elde edilen bilgilerin ışığında, elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş, incelenmiş ve konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Hikâyeyi hatırlama sorularına verilen cevaplar değerlendirmeye alındığında, her hikâye sorusunun tam karşılığı olan doğru cevap 2 puan, yarım cevap 1 puan ve yanlış olan cevaplar 0 puan olarak belirlenmiş, 3’lü likert olarak başarı testi değerlendirilmiştir.

Veri analizinde istatistiksel yöntem olarak Microsoft Excell’den yararlanılmış ve tüm hesaplamalar istatistiksel paket programında yapılmıştır. Kronolojik yaşa göre hatırlama becerisinde farklılığı ölçmek amacıyla Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. 2 değişkenin yer aldığı ve hatırlama becerisi üzerinde farklılığı belirlemeye yönelik bağımsız T test uygulanmıştır. 3 değişkenin yer aldığı ve hatırlama becerisi üzerinde farklılığı belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonucu, alt test olan değişkenlerin sayısına ve özelliğine göre ayırım yapılan testte yönler Tukey ve Scheffe testleri ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyleri “ $p<.05$ ” ve “ $p<.01$ ” olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde 48-60 aylık çocukların materyalli ve materyalsiz hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâyeyi hatırlama becerilerinin değerlendirilmesinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Çocuğun Kronolojik Yaşının Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığı Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4.1. Çocuğun Kronolojik Yaşının Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığı Belirlemeye Yönelik Bulgular İçin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Kronolojik Yaş	252	.20	.001

Tablo 4.1'e bakıldığında hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun kronolojik yaşının çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığı belirlemeye yönelik bulgular için pearson korelasyon testi uygulanmış ve puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .20$; $p < .05$ | $p = .001$; $p < .05$).

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Cinsiyet Değişkeninin Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığı Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4.2. Kız Ve Erkeklerin Hatırlama Becerilerinin Karşılaştırılması İçin Bağımsız T Test Tablosu

Grup	N	Ort.	SS	t	df	p
Kız	126	.875	.4069	.016	250	.988
Erkek	126	.874	.3968			

Tablo 4.2.'ye bakıldığında kız ve erkeklerin hikâyeyi hatırlama becerilerinin başarı testi puanları karşılaştırılması için yapılan Bağımsız T Testi sonucunda kız ve erkeklerin hikâyeyi hatırlama becerileri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucu bulunmuştur ($p = .988$; $p > .05$).

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Aile Sosyoekonomik Durumun Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. 3. Başarı Ölçeği Puanlarının Aile Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Alt Sosyoeko. Düz.	84	,761	,4188	G.Arası	1,642	2	,821	5,278	,006
Orta Sosyoeko. Düz.	84	,920	,3956	G.İçi	38,740	249	,156		
Üst Sosyoeko. Düz.	84	,942	,3671	Toplam	40,382	251			
Toplam	252	,874	,4011						

Tablo 4.3'e bakıldığında, hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında aile sosyoekonomik durumun çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulgulara bakıldığında, ANOVA analizi sonuçlarına göre alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey ve üst sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p=.006; p<.05).

Tablo 4. 4. Aile Sosyoekonomik Durumunun Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Başarı Testi Puanlarının Hangi Sosyoekonomik Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\frac{p}{n}$	P
Altsosyoeko	Ortasosyoeko	-.1595*	.0609	.025
	Ustsosyoeko	-.1810*	.0609	.009
Ortasosyoeko	Altsosyoeko	.1595*	.0609	.025
	Ustsosyoeko	-.0214	.0609	.934
Ustsosyoeko	Altsosyoeko	.1810*	.0609	.009
	Ortasosyoeko	.0214	.0609	.934

Tablo 4.4'e bakıldığında hikâyeyi hatırlama başarı testi puanları ANOVA analizi sonucu olarak Tukey testine ihtiyaç duyulmuştur. Tukey testi sonuçlarına göre, alt sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasında, orta sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.025; p<.05). Orta sosyoekonomik düzey ile üst sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p=.934; p>.05). Üst sosyoekonomik düzey ve alt sosyoekonomik düzey arasında, üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.009; p<.05).

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Anne Eğitim Düzeyinin Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. 5. Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının Anne eğitim düzeyi değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Lise ve Altı	102	,863	,4083	G.Arası	,522	2	,261	1,629	,198
Önlisans	48	,798	,3761	G.İçi	39,861	249	,160		
Lisans ve Üstü	102	,922	,4026	Toplam	40,382	251			
Total	252	,874	,4011						

Tablo 4. 5'e bakıldığında hikâye hatırlama başarı testi puanlarının Anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p=,198$; $p>.05$).

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Baba Eğitim Düzeyinin Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. 6 Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Lise ve Altı	77	,792	,3940	G.Arası	1,394	2	,697	4,453	,013
Önlisans	50	,814	,4000	G.İçi	38,988	249	,157		
Lisans ve Üstü	125	,949	,3951	Toplam	40,382	251			
Total	252	,874	,4011						

Tablo 4. 6'ya bakıldığında hikâye hatırlama başarı testi puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, hikâyeyi hatırlama becerisi üzerine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.013$; $p<.05$).

Tablo 4. 7. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine başarı testi puanlarının hangi eğitim düzeyi alt grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tukey testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
Lise ve Altı	Önlisans	-,0218	,0719	,951
	Lisans ve Üstü	-,1566*	,0573	,018
Önlisans	Lise ve Altı	,0218	,0719	,951
	Lisans ve Üstü	-,1348	,0662	,106
Lisans ve Üstü	Lise ve Altı	,1566*	,0573	,018
	Önlisans	,1348	,0662	,106

Tablo 4. 7.'e bakıldığında, hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine başarı testi puanlarının hangi eğitim düzeyi alt grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, lise ve altı eğitim düzeyi ile ön lisans eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p=.951; p>.05). Lise ve altı eğitim düzeyi ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi arasında, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur (p=.018; p<.05). Önlisans eğitim düzeyi ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır (p=.106; p>.05).

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Hikâye Anlatım Türünün Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. 8. Hatırlama Becerisinin Hikâye Anlatım Türleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Materyalsiz Hik. Anlt.	126	.813	.4108	.0366	-2.459	250	.015
Materyalli Hik. Anlt.	126	.936	.3829	.0341			

Tablo 4. 8.'e bakıldığında hatırlama becerisinin hikâye anlatım türleri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonuçlarına göre materyalli ve materyalsiz hikâye anlatımları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (p=.015;

$p < .05$). Materyalli hikâye anlatımı ortalaması (.936 > .813) materyalsiz hikâye anlatımı ortalamasından yüksek olması dolayısıyla, materyalli hikâye anlatımı lehine sonuçlandığı söylenebilir.

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Öğrenme Stillерinin Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. 9. Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının öğrenme stilleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Görsel	84	.832	.3946	G.Arası	.284	2	.142	.881	.415
İşitsel	84	.914	.3997	G.İçi	40.098	249	.161		
Kinestetik	84	.876	.4094	Toplam	40.382	251			
Total	252	.874	.4011						

Tablo 4. 9'a bakıldığında, öğrenme stilleri değişkenine göre hikâyeyi hatırlama becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine göre, öğrenme stilleri hikâyeyi hatırlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p = .415$; $p > .05$).

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Öğretmenin Hikâye Anlatımından Sonra Sorduğu 5N 1K Soruları Değişkeninin Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4.10. 5N 1K sorularından Nasıl, Neden ve Ne zaman sorusu Değişkenlerine Göre Hikâyeyi Hatırlama becerisinin Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Sh \bar{x}	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Nasıl?	Evet: 144	.934	.4032	.0336	2,770	250	.006
	Hayır: 108	.794	.3859	.0371			
Neden?	Evet: 115	.890	.4502	.0420	-,545	215,3	.586
	Hayır: 137	.861	.3559	.0304			
Ne zaman?	Evet: 145	.901	.4073	.0338	1,221	250	.223
	Hayır: 107	.838	.3916	.0379			

Tablo 4.12'ye bakıldığında, hikâye anlatımından sonra sorulan 5N1K sorularından **Nasıl?** sorusunu 252 öğretmenden 144 öğretmenin sorduğu, 108 öğretmenin sormadığı cevabı alınmıştır. Bu bağlamda yapılan bağımsız T testi sonucuna göre, nasıl sorusunun çocukların hikâyeyi hatırlama becerisinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p=.006$; $p<.05$).

Hikâye anlatımından sonra sorulan 5N1K sorularından **Neden?** sorusunu 252 öğretmenden 115 öğretmenin sorduğu, 137 öğretmenin sormadığı cevabı alınmıştır. Bu bağlamda yapılan bağımsız T testi sonucuna göre, neden sorusunun çocukların hikâyeyi hatırlama becerisinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p=.586$; $p>.05$).

Hikâye anlatımından sonra sorulan 5N1K sorularından **Ne zaman?** sorusunu 252 öğretmenden 145 öğretmenin sorduğu, 107 öğretmenin sormadığı cevabı alınmıştır. Bu bağlamda yapılan bağımsız T testi sonucuna göre, ne zaman sorusunun çocukların hikâyeyi hatırlama becerisinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p=.223$; $p>.05$).

Kim, Ne, Nerede sorularını öğretmenlerin neredeyse hepsi sorduğu için, çocukların hikâyeyi hatırlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı gözlenememiştir.

Hikâye Anlatımından Sonra Sorulan Hikâyeyi Hatırlama Sorularında Öğretmenin Haftada Ne Sıklıkla Hikâye Anlatımı Yaptığı Değişkeninin Çocuktaki Hatırlama Becerisi Üzerine Anlamlı Farklılığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. 11. Hikâye Hatırlama Başarı Testi Puanlarının Öğretmenin Haftada Ne Sıklıkla Hikâye Anlatımı Yaptığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
HAFTADA 2	47	.768	.3672	G.Arası	4.005	3	1.335	9.102	.000
HAFTADA 3	91	.963	.3823	G.İçi	36.377	248	.147		
HAFTADA 4	46	.661	.4101	Toplam	40.382	251			
HAFTADA 5	68	.974	.3756						
Toplam	252	.874	.4011						

Tablo 4.11'e bakıldığında, çocukların hikâyeyi hatırlama becerisi üzerine bir değişken olan öğretmenin haftada ne sıklıkla hikâye anlatımı yaptığı sorusuna haftada 2-3-4-5 cevapları verilmiştir. Bu bağlamda yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğretmenin hikâye anlatım

sıklığı değişkeninin, hikâyeyi hatırlama becerisinde gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p=.00$; $p<.05$).

Tablo 4. 12. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin haftada ne sıklıkla hikâye anlatımı yaptığı değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi başarı testi puanlarının hangi sıklık grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
HAFTADA 2	HAFTADA 3	-.1946*	.0688	.048
	HAFTADA 4	-.1072	.0794	.011
	HAFTADA 5	-.2054*	.0726	.048
HAFTADA 3	HAFTADA 2	.1946*	.0688	.048
	HAFTADA 4	-.3018*	.0693	.000
	HAFTADA 5	-.0109	.0614	.029
HAFTADA 4	HAFTADA 2	.1072	.0794	.011
	HAFTADA 3	.3018*	.0693	.000
	HAFTADA 5	-.3127*	.0731	.001
HAFTADA 5	HAFTADA 2	.2054*	.0726	.048
	HAFTADA 3	.0109	.0614	.029
	HAFTADA 4	.3127*	.0731	.001

Tablo 4. 12'ye bakıldığında hikâyeyi hatırlama başarı testi puanları ANOVA analizi sonucu olarak Scheffe testine ihtiyaç duyulmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre, haftada 2 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 3 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 3 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.048$; $p<.05$). Haftada 2 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 4 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 4 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.011$; $p<.05$). Haftada 2 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 5 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 5 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.048$; $p<.05$). Haftada 3 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 4 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 4 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.00$; $p<.05$). Haftada 3 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 5 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 5 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.029$; $p<.05$). Haftada 4 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 5 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 5 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.001$; $p<.05$).

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde 48-60 aylık çocukların hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâyeyi hatırlama becerilerinin değerlendirilmesi çalışmasına yönelik sonuçlar incelenerek tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun kronolojik yaşının çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Hikâyeyi hatırlama sorularında çocuğun kronolojik yaşının çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemek üzere pearson korelasyon testi uygulanmış ve başarı testi puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .20$; $p < .05$ | $p = .001$; $p < .05$). Kronolojik yaş arttıkça, çocukların hikâyeyi hatırlama becerilerinin arttığı saptanmıştır. Ay olarak büyük olan çocukların, daha fazla doğru yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Ramazan ve Demir (2011), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini ele almışlardır. Bu çalışmada cinsiyet, devam ettikleri okul türü, okul öncesi kurumuna devam etme süresi, annenin yaşı, annenin çalışma durumu, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre bilişsel gelişim ele alınmıştır. 2 uygulamada gerçekleştirilen çalışmada, eğitim-öğretim yılı başında (1. uygulama) ve eğitim-öğretim yılı sonunda (2. uygulama) alınan bilişsel gelişim puanları arasında 2. uygulama lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yani çocukların eğitim – öğretimden yararlanmalarının yanında, kronolojik anlamda büyüdükleri ve olgunlaşma, büyüme ve hazırbulunuşluklarının artışı sonucu bilişsel gelişimlerinin de arttığını ve bu çalışmanın araştırma bulgularını desteklediğini söyleyebiliriz. Bilişsel gelişime bakıldığında da, mantığın geliştikçe, hatırlama yeteneğinin de arttığı kanıtlanmıştır. Örneğin, küçük bir çocuk gördüğü son nesneyi hatırlar ancak 2 yaşındayken bir veya iki nesneden fazlasını hatırlayamazken 3 yaşındaki çocuk nesnelerin sadece ikisini hatırlar. 4 yaşında ise nesnelerin 3-4 tanesini hatırlar. Tanıma, hatırlamadan kolaydır. 4-7 yaşlarında hatırlama, hızla gelişir. Yaşla birlikte tanıma gücünün arttığı görülür. Okul çağı çocuğu yeni bilgilerin birçoğunu hatırlayabilir, daha önce öğrendikleriyle ve bildikleriyle kaynaştırabilir. Bunun

nedeni çocukların tekrarlama ve gruplama özelliklerini kullanma yeteneklerinin gelişmiş olmasıdır (MEGEP,2014).

Yanowitz (2014), ilkokul ve kolej öğrencileri ile akıl yürütmenin etki alanı analogik yapısı üzerine yaptığı araştırma bulgularında, beklenmeyen bir sonuç olarak hikâyelerdeki açıklayıcı metinlerdeki yapıları, yaşça büyük çocukların daha kolay anlaması beklenirken daha küçük çocuklara işaret ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak çocukların yaşları büyüdükçe yetişkinler gibi hikâyede eşleşmeyen yapıları ve hikâyede anlamsızlık yaratan yapıları kolaylıkla anladıkları, küçük yaş çocuklarının ise bu genel yapıları temsil etme yeteneğinin daha az olduğu bulgusunu elde etmiştir. Küçük yaş çocukların hikâyeyi anlayarak, yapısını algılaması ve problemler arasında akıl yürütmeleri, büyük yaş çocuklara göre daha az olması muhtemeldir.

Tay ve arkadaşları (2010) tarafından Piaget'in önemli değişkenlerinden biri olan nedensellik üzerine yapılan çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin 4. sınıftan 7. sınıfa doğru gittikçe daha yüksek puanlar aldıklarını, hatırlamalarını ve bilişsel gelişim düzeylerinin gittikçe arttığını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yaşlarıyla buldukları bilişsel gelişim dönemi arasında kesin bir ilişki kurmayı güçleştirse de, sınıf seviyesi arttıkça somut işlemler dönemindeki öğrencilerin sayısının azalarak soyut işlemler dönemindekilerin sayısının artmasının, Piaget'in teorileri için önemli bir kanıt olarak düşünülebilir. Okul öncesi dönemde de, 2-7 yaş işlem öncesi dönemden somut döneme geçiş Piaget'in kuramına göre açıklanmıştır. Somut işlemler dönemine geçiş evresinde çocukların şemalarıyla eşlemeleri ve dünyayı keşfetmeleri, öğrenmeleri daha kolaylaşır ve hatırlamalarına kolaylık sağladığı söylenebilir.

Demir (2010) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukları bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırmayı konu edinmiş ve artan yaşla tanıma belleğinde belirgin bir ilerleme olmadığı, tanıma yeteneğinin kısa ya da uzun süre incelendiğinde fazla bir farklılık göstermediği, unutmaya oranının düşük olduğunu edinilen kuramsal bilgilere dayanarak vurgulamıştır. Anımsama yeteneği ise artan yaşla artış göstermektedir. Küçük çocuklar, büyük çocuklar ve yetişkinlere oranla daha az anımsamaktadırlar. Çünkü yetişkin ve büyük çocuklara kıyasla küçük çocukta daha az gerçek kavramı oluşmuştur. Küçük çocuğun kısıtlı deneyimleri nedeniyle dünyaya ve çevresine ilişkin bilgisi de kısıtlıdır. Bu sebeple anımsama – geri çağırma işlemini sağlıklı yapamadığı görülebilir diyebiliriz.

Araştırmanın bu sonucuna bakıldığında, beklenen bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Yaş büyüdükçe çocukların bilişsel gelişimlerinin giderek tamamlanması ve kelime bilgilerinin artışıyla hatırlama becerileri küçük yaş grubuna göre daha yüksek olması olasıdır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, kuramlara paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.1.2. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında cinsiyet değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci bulgusu incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin hikâyeyi hatırlama becerisinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek üzere Bağımsız T test yapılmıştır. Ve Bağımsız T test sonucu olarak çocukların kız ve erkek cinsiyetleri ile hikâyeyi hatırlama becerisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p=.98$; $p>.05$).

Ramazan ve Demir (2011), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini cinsiyet değişkenine göre de ele almışlardır. Bu çalışmada, cinsiyet değişkeni ile bilişsel gelişim düzeyi testi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı üzerine çalışılmış ve bu çalışmada da araştırma sonucuna paralel olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Özsevgeç (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, somut işlem dönemi ve soyut işlem dönemi çocukları ile çalışılmış ve öğrencilerin zihinsel gelişimleri üzerinde cinsiyetlerinin bir etkisi bulunmadığını ve anne-babanın eğitim düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu ifade edilmiştir.

Bir başka çalışma olan Kудay (2007) aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3–6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerini karşılaştırdığı çalışmasında, daha önce okul öncesi eğitim almış olmanın, annesi çocuk gelişimi ile ilgili eğitim almış olmanın ve ailenin gelir düzeyinin bilişsel gelişim açısından etkili değişkenler olduğu gözlenmiştir. Ancak anne-babanın eğitim düzeyinin, mesleğinin, çocuk cinsiyetinin, kardeş sayısının, çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında aile sosyoekonomik durumun çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Aile sosyoekonomik durumunun çocuktaki hikâyeyi hatırlama becerisi üzerine farklılığının incelenmesine ilişkin öncelikle tek yönlü varyans analizi ANOVA testi yapılmış ve anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.006$; $p<.05$). Duncan, Brooks-Gunn, ve Klebanov (1994) ekonomik yoksunluğun çocukların gelişimindeki etkisini araştırdıkları çalışmada sosyoekonomik düzeyin bilişsel gelişimle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çalışmalarının ve araştırmalarının sonucu olarak düşünme ve anlama becerisinde sosyoekonomik değişkenin güçlü bir değişken olduğunu vurgulamışlardır.

Aile sosyoekonomik değişkeninin farklı etkileri göz önünde bulundurulduğunda, çocukların davranışlarında, eğitim durumlarında, tutumlarında, anlama becerisi, düşünme becerisinde ve hatırlama becerilerinde önemli etkileri olduğu sonucu araştırmalar sonucu söylenebilir. Gölcük, Okur ve Berument (2015) yaptıkları çalışmalarında, sosyoekonomik değişkeni göz önünde bulundurmuşlar ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerileri üzerine çalışmışlardır. Çalışmanın bulguları düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların orta sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara göre yazılı dili anlamada daha dezavantajlı olduklarını göstermiştir. Bu sonuçlar neticesinde çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı uygulanmış ön test ve son test yapılarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Çocukların hikâye anlama becerilerini ölçmek amacıyla hikâye kartı sıralama yöntemi kullanılmış ve uygulanan 5 haftalık program sonucunda ön test – son test arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular, literatürdeki kitap okuma müdahale programlarının çocukların hikâye anlama ve anlatılan hikâye ile ilgili daha fazla bilgi hatırlama gibi sonuçları olduğunu rapor eden başka çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003; Trivette veditiş., 2012).

Hikâyeyi hatırlama başarı testi puanları ANOVA analizi sonucu olarak Tukey testine ihtiyaç duyulmuştur. Tukey testi sonuçlarına göre, alt sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasında, orta sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.025$; $p<.05$). Orta sosyoekonomik düzey ile üst sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p=.934$; $p>.05$). Üst sosyoekonomik düzey ve alt sosyoekonomik düzey arasında, üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.009$; $p<.05$).

Üstün, Akman ve Etikan'ın (2004) anaokuluna giden farklı sosyoekonomik düzeydeki 4 yaş çocuklarının bilişsel gelişimlerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmalarında çocukların bilişsel gelişimlerini “Bracken Basic ConceptScale (Bracken Kavram Ölçeği) ve “Mc Carthy Scales of Children's Abilities” (McCharty, Çocukların Becerilerini Değerlendirme Ölçeği) ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyoekonomik düzeyleri ile testlerden aldıkları puanlar pozitif yönde olduğu yani sosyoekonomik düzeyleri ne derece iyi ise bilişsel gelişimlerinin de o derece iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle bilişsel gelişimi yüksek olan çocukların, hatırlama becerilerinin daha yüksek olabileceğini söyleyebiliriz. Çünkü bilişsel gelişimi yüksek olan çocukların, kelime – kavram hazineleri geniş ve maruz kaldıkları dil gelişim etkileşimi fazla olması dolayısıyla zihinsel gelişim – hatırlama becerilerinin de yüksek olması beklenen durumdur.

Üstün ve Akman (2004) farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarında sosyoekonomik düzeyin çocukların bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyoekonomik düzey arttıkça çocukların bilişsel gelişimlerinde de bir artış olduğunu öne sürmüşlerdir.

Aile sosyoekonomik düzeyinin artması ile birlikte çocuğa sunulan zengin öğrenme ortamı, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırmakta ve hatırlama becerisinde olumlu etki yaratmaktadır. Araştırma sonucu değerlendirildiğinde, alt sosyoekonomik düzeye göre orta ve üst sosyoekonomik düzey lehinde sonuç alınmıştır. Buradan hareketle çocukların daha çok hikâye anlatımına, kitaba, zengin öğrenme ortamına maruz kaldığı ve kelime/kavram bilgilerinin daha geniş olduğu yorumu yapılabilir.

5.1.4. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında anne eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının Anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p=,198$; $p>.05$). Anne eğitim düzeyinin çocuğun hikâyeyi hatırlama becerisi üzerinde fark yaratmaması, annenin çocuğuyla eğitim düzeyi ne olursa olsun ilgileniyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Hortaçsu (1994) yaptığı araştırmasında, anne-babanın eğitim düzeyi çocuklarının derslerdeki başarısının/başarısızlığının işaretçisi konumunda olduğunu belirtmiştir. Özellikle de, annenin eğitim düzeyinin yüksekliği bu beklentinin gerçekleşmesinde daha etkin rol oynamaktadır. Çünkü çocuğun yetişmesinde ve akademik başarısında annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyine göre daha belirleyici bir rol üstlenmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan bir anne, çocuğuna derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabilmektedir. Bu çalışma çocukların yaşlarının farklı olması ve branş ders başarısı üzerinde çalışılması ile farklılık oluşturduğu düşünülebilir. Akademik başarı üzerinde anne eğitim düzeyi etkili olurken, hikâyeyi hatırd tutma becerisi üzerinde anne eğitim düzeyi etkili olmamıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan bir anne, çocuğuna derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabildiği gibi, eğitim düzeyi düşük bir anne de çocuğuna hikâyeler anlatarak vakit geçirebilir ve çocuğuyla ilgilenebilir. Bu bağlamda anne eğitim düzeyi bu çalışmada okul öncesi dönem çocuğunda hikâyeyi hatırd tutma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir.

Erdoğan, Şimşek, Erdoğan A.(2005) yaptıkları çalışmada alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine cinsiyet, ana sınıfına devam süresi, anne eğitim düzeyi, anne mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırasının etkisi araştırmışlardır. Dil testi puanlarında cinsiyetin, anne eğitiminin, anne mesleğinin, kardeş sayısının ve doğum sırasının etkili olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle, anne eğitim düzeyi ve mesleğinin çocuğun dil gelişiminde etkili olmamasından ziyade her çocuğun anne eğitim düzeyi fark etmeksizin annelerinin ilgilenmesi sonucu testler arasında anlamlı fark yaratmadığı söylenebilir.

Ramazan ve Demir (2011), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini ele almışlardır. Bu çalışmada cinsiyet, devam ettikleri okul türü, okul öncesi kurumuna devam etme süresi, annenin yaşı, annenin çalışma durumu, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre bilişsel gelişim ele alınmıştır. Araştırma bulgusuna göre, okuryazar, ilkokul, lise ve üniversite mezunu anneler arasında bilişsel gelişim düzeyleri üzerinde 1. Uygulamada anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmış ancak 2. Uygulamada anlamlı farklılık yaratmıştır. Bu sonuç, araştırmanın elde edilen ilk sonucuna paralellik göstermesinin yanı sıra örneklemdaki 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı, ama annenin öğrenim durumuna göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, annenin öğrenim düzeyi

arttikça, çocuğun bilişsel gelişim düzeyi de artmaktadır.2. Uygulama sonucu bu çalışmadan elde edilen sonuçtan ayrıma düşmüştür. Buna sebep, Ramazan ve Demir'in çalışmalarında bir uygulama ve süreç bulunduğu ancak yapılan bu çalışmada süreç bulunmadığı ve ilk uygulama ile yaklaşık sonuçlar alınabileceği düşünülebilir.

Hikâyeyi hatırlama becerisi üzerinde anne eğitim düzeyi değişkeni değerlendirildiğinde, annenin çocuğu ile sosyal duygusal, psikomotor, bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarının yanı sıra öz bakım becerisi ve birçok becerisiyle ilgilendiği ve sorumluluk duyduğu ve bu sebeple bu değişkenin anlamlı fark yaratmadığı düşünülebilir.

5.1.5. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Hikâye hatırlama başarı testi puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, hikâyeyi hatırlama becerisi üzerine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.013$; $p<.05$).

Ramazan ve Demir'in (2011) 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini ele aldıkları çalışmalarında her iki uygulama sonunda da çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde babanın eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmış olması yönüyle farklılık göstermektedir. Buna sebep olarak, 'bilişsel gelişim' kavramının daha geniş bir alanı kapsaması, hikâyeyi hatırlama becerisinin çok daha özeli kapsaması ve bu becerinin süreç değil sonuç odaklı şekilde ölçülmesi söylenebilir. Bilişsel gelişim genel anlamda gelişmekte iken, bahsedilen çalışmada baba eğitim düzeyi değişkeni anlamlı farklılık oluşturmamış olabilir.

Kuday (2007) da yaptığı çalışmasında,2005–2007 Eğitim-öğretim yıllarında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde ikamet eden 3–6 yaş; herhangi bir kurumdan okul öncesi eğitim almayan (56), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir anaokuluna devam eden (58), aile destekli okul öncesi eğitimi alan (59), toplam 173 çocuk ile çalışmış ve anne-babanın eğitim düzeyinin, mesleğinin, cinsiyetin, kardeş sayısının, çocukların bilişsel gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oysa bu çalışmada baba eğitim düzeyi değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Özsevgeç (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin somut ve soyut işlem dönemleri arasındaki geçişleri kültürden kültüre, aynı kültürde bölgeden bölgeye hatta aynı sınıftaki öğrenciler

arasında bile farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin zihinsel gelişimleri üzerinde anne-babanın eğitim düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Oktay ve diğerlerinin (2010) yapmış olduğu araştırmada hem annenin hem de babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun bilişsel hazırbulunuşluğunun da arttığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde ise çocuğun bilişsel gelişiminin hem annenin hem de babanın öğrenim düzeyine göre değişebildiği görülmektedir.

Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında baba eğitim düzeyinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine başarı testi puanlarının hangi eğitim düzeyi alt grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, lise ve altı eğitim düzeyi ile ön lisans eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p=.951$; $p>.05$). Lise ve altı eğitim düzeyi ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi arasında, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.018$; $p<.05$). Önlisans eğitim düzeyi ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p=.106$; $p>.05$).

Çocukların hikâyeyi hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılık oluşturması bakımından, babanın eğitim durumu değişkeni için Türk aile yapısında annelerin daha çok çocukla ilgilenmeleri görevleri gibi düşünülüp babaların genel anlamda maddi sorumluluklar taşıdığı ile ilgili olduğu söylenebilir. İlgilenen babaların lise ve altı eğitim düzeyine karşı, lisans ve lisansüstü eğitim ve önlisans eğitime sahip olan babalar lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda, babaların eğitim seviyelerinin yükseldikçe bilinçlendiğini söylemenin yanı sıra, lise ve lisealtı eğitim düzeyine sahip babaların iş zamanlarının belki uzun olması ve yeterince çocuklarıyla vakit geçirememeleri olabilir. Önlisans ve lisans-lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların ise çocuklarına daha fazla vakit ayırdığı ihtimali düşünülebilir.

5.1.6. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında hikâye anlatım türünün çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Hatırlama becerisinin hikâye anlatım türleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonuçlarına göre materyalli ve materyalsiz hikâye anlatımları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.015$; $p<.05$). Materyalli hikâye anlatımı ortalaması (.936>.813) materyalsiz hikâye anlatımı ortalamasından yüksek olması dolayısıyla, materyalli hikâye anlatımı lehine sonuçlandığı söylenebilir.

Hikâyelerin bireylere sunum türleri ya da hikâye anlatımı sürecinde, bireylerin etken ya da edilgen rol almaları bireylerin zihinsel süreçlerini dolayısıyla bellek kapasitelerini etkilemektedir (Çıralı, 2014).Çocukların zihinsel süreçlerini etkileyen hikâye anlatım türü materyalli ve materyalsiz anlatımlar olarak çalışmada yer almaktadır. Materyalsiz hikâye anlatım türü, çocukların yalnızca işitsel öğrenme stillerini harekete geçirirken, materyalli hikâye anlatım türünde hem görsel hem işitsel öğrenme stilleri harekete geçirilir. Dolayısıyla çocukların belleğinde daha kolay yer edebildiği, anlamının daha kolay olduğu söylenebilir. Görseli işitsel duyunun desteklemesi ve hikâye anlatımı sırasında kuklanın oynatılması bir nevi kinestetik işlevin olması çocuklarda hikâyeyi hatırd tutma becerisi üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Sarıtepeci (2017) dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğini incelediği araştırmasında 10 haftalık süreç ile ön test ve son test yaparak nitel bir çalışma oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, dijital hikâyeleme etkinliklerine katılan öğrencilerin kontrol grubu öğrencileriyle kıyaslandığında; öğrenme sürecinde daha aktif oldukları, daha fazla çaba harcadıkları, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşimlerinin arttığı ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki çalışmalara daha fazla süre ayırdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Materyalli hikâye anlatımı yapıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları dolayısıyla daha kolay öğrenebildikleri söylenebilir.

Ricci ve Beal'in (2002) araştırmasında ise dört farklı dijital hikâye sunum türü kullanılarak öğrencilerin bellek üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dijital hikâyeler öğrencilere sadece ses, görsel-işitsel, interaktif katılımcı ve interaktif gözlemci olarak dört farklı şekilde sunulmuştur. Sadece sese dayalı hikâye alan grup aleyhine araştırma sonuçlanırken, diğer gruplar arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Buradan hareketle bilgilerin görselleştirmesinin belleğe katkı sağladığı ve bireyleri herhangi bir etkin hale getirmenin bireylerin belleklerinde fark yarattığı fakat farklı sunum türlerinin fark yaratmadığı söylenebilir. Bu araştırma sonucu, tıpkı materyalli ve materyalsiz anlatım arasında olduğu gibi, yalnızca işitsel anlatım ile işitsel ve görsel destekli hikâye anlatımının kullanılmasının çocukların öğrenmelerinde ve hatırlamalarında fark yarattığını ortaya koymuştur.

Gallets'in (2005) hikâye anlatma ve hikâye okumanın ilkokul bir ve ikinci sınıf öğrencilerin bellek üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, hikâye anlatılan grupta öğrencilerin süreçte daha etken rol aldıkları; düşünme, hayal v.b. becerilerinin daha fazla geliştiği ve zihinsel süreçlerinin daha aktif rol oynadığı dolayısıyla öğrencilerin hatırlamalarının geliştiği ve bellek

üzerinde etkisinin daha çok olduğu belirtilmiştir. Hikâye anlatmanın bu etkilerinin yanı sıra, bir de materyalli ve materyalsiz anlatım öğrenmeler ve hatırlamalar üzerinde etkisi incelendiğinde, materyalli anlatımın yapılması sonucu hatırlama ve öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği söylenebilir.

5.1.7. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğrenme stillerinin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrenme stilleri değişkenine göre hikâyeyi hatırlama becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine göre, öğrenme stilleri hikâyeyi hatırlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p=.415$; $p>.05$). Dunn ve Dunn'ın öğrenme stillerini referans alarak Uyanık Balat, Bilgin ve Adak Özdemir (2012) tarafından oluşturulan 5-6 Yaş Öğrenme Stilleri Ölçeği araştırmada kullanılmış, öncelikle çocukların öğrenme stilleri ölçülmüş ve materyalli materyalsiz hikâye anlatımlarına eşit sayıda dağılım sağlanmıştır. Görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere 3 öğrenme stili ele alınmış ve hikâye anlatımından sonra her çocuğa aynı sorular sorulmuştur. Materyalli hikâye anlatımından sonra, görsel öğrenme stiline sahip çocukların daha fazla doğru cevap vermeleri beklenirken, çocuklardan beklentinin aksi yönde sonuç alınmıştır.

Dunn ve Dunn (1993), bireylere öğrenme stillerine bağlı olarak uygulanan dört farklı uyarıcının bilgiyi alma ve hatırd tutma yeteneklerine etkisini incelemiştir. Araştırmadaki dört uyarıcı çevresel unsurlar (ses, ışık, sıcaklık, dekor), duyuşsal faktörler (motivasyon, hırs, sorumluluk), sosyal etkenler (akran, bireysellik, grup) ve fiziksel olgular (hareketlilik) olarak belirtilmiştir. Araştırma sonunda öğrenme stillerinin bireylere göre farklılık gösterdiği ve öğrencilere öğrenme stillerine göre öğrenme fırsatı tanındığında akademik başarıları ve bilgiyi hatırd tutma düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada öğrenme stilleri farklılık oluşturmamış, hikâyeyi anlatım türü hatırlama becerisinde farklılık yaratmıştır. Buna etken olarak, çocukların bireysel olarak anlatıma maruz kalmamaları ve dikkatlerini tam olarak verememeleri olabileceği gibi tanımadığı bir anlatıcıyla karşılaşp sorulara cevap vermekte çekinmeleri olabilir.

Demirel (2006) araştırmasında; öğrenci ve öğretmenin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve uygun materyaller kullanıldığında öğrencilerin daha iyi öğrenip öğrenmediklerini belirlemeye çalışmıştır. Kullanılan öğrenme stili anketindeki sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin

öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve öğrenme stillerine uygun materyal ve yöntemlerle öğretim yapıldığında öğrencilerin başarısında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan çalışmada öğrenme stilleri ile başarı testi arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen öğrenme stiline yer verilmemiş ve eşleştirme sağlanmamıştır. Ancak materyalli hikâye anlatımı, görsel öğrenme stiline sahip olan çocuklara daha fazla hitap ettiği söylenebilir ve farklılık yaratması beklenebilir.

Özbek (2006) araştırmasında, öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenen öğretim etkiliklerinin akademik başarı, hatırd tutma düzeyleri ve tutumlara etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Ancak yapılan çalışmada öğrenme stilleri ile başarı testi arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna sebep olarak, çocukların yaş grubunun farklı olması ve branş dersi üzerinde yapılan çalışmanın farklılığı düşünülebilir. Bu sebeplerden biri olan yaş konusunda, okul öncesi çağ ve ortaokul çağı çocuklarının bilişsel gelişim seviyeleri, olgunlaşmaları ve hazırbulunuşlukları farklı düzeyde olması ile açıklanabilir.

Öğrenme stillerinin hikâye hatırlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının sebebi olarak, çocukların birbirlerini etkiledikleri, dikkatlerini veremedikleri veya anlatıcının onların tanımadığı bir insan olması sebebiyle doğru cevap vermekte çekindikleri ihtimalleri düşünülebilir. Araştırmada çocukların çekingen davranıp, konuşmakta utangaç tavırlar sergilemeleri ile karşılaşmış olması bu durumu akla getirmektedir.

Boydak (2001) çalışmasına göre, işitsel öğrenme stiline sahip çocuklar yabancı dil öğreniminde (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlamaktadırlar İşitsel öğrenme stiline sahip çocuklar bilgiyi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Olay ve kavramları birinin anlatması ile daha iyi anlarlar. Grup ve ikili çalışmalarla konuşma ve dinleme olanakları olduğu için iyi öğrenirler (Boydak, 2004). Garcia çalışmasında işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin ezberlerinin iyi olduğunu, duyduklarını kolay unutmadıklarını belirtmiştir

(Garcia, 2002). Ancak buna rağmen, bu çalışmada işitsel öğrenme stiline sahip çocuklar da görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip çocuklar da hikâyeyi hatırlama başarılarında farklılık oluşturmamıştır.

5.1.8. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin hikâyeye anlatımından sonra sorduğu 5N 1K soruları değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Hikâye anlatımından sonra sorulan 5N1K sorularından **Nasıl?** Sorusunu 252 öğretmenden 144 öğretmenin sorduğu, 108 öğretmenin sormadığı cevabı alınmıştır. Bu bağlamda yapılan bağımsız T testi sonucuna göre, nasıl sorusunun çocukların hikâyeyi hatırlama becerisinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p=.006$; $p<.05$).

Hikâye anlatımından sonra sorulan 5N1K sorularından **Neden?** Sorusunu 252 öğretmenden 115 öğretmenin sorduğu, 137 öğretmenin sormadığı cevabı alınmıştır. Bu bağlamda yapılan bağımsız T testi sonucuna göre, neden sorusunun çocukların hikâyeyi hatırlama becerisinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p=.586$; $p>.05$).

Hikâye anlatımından sonra sorulan 5N1K sorularından **Ne zaman?** Sorusunu 252 öğretmenden 145 öğretmenin sorduğu, 107 öğretmenin sormadığı cevabı alınmıştır. Bu bağlamda yapılan bağımsız T testi sonucuna göre, ne zaman sorusunun çocukların hikâyeyi hatırlama becerisinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p=.223$; $p>.05$).

Hikâye anlatımından sonra sorulan 5N 1K soruları olan, ne, neden, nasıl, ne zaman, nerede ve kim sorularından, kim – ne – nerede soruları yaklaşık her öğretmen tarafından sorulması dolayısıyla çocukların hikâyeyi hatırlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Neden, nasıl ve ne zaman soruları ise her öğretmen tarafından sorulmamış ve ayrıca incelemek mümkün olmuştur. Nasıl sorusu hikâyeyi hatırlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluştururken, neden ve ne zaman soruları anlamı bir farklılık oluşturmamıştır. Bloom taksonomisinde yer alan zihinsel gelişimin alt basamakları olan bilgi ve kavrama basamağına uygun olarak “kim” ve “ne” soruları ile hikâye genel hatlarıyla hatırlanması sağlanabilir. Bu sorular çocukların basit bilişsel becerilerini kullanarak cevaplayabileceği soru kalıplarından oluşmaktadır (Dirican, 2016).

Araştırmalara göre okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla hikâye anlatımından sonra soru sorma stratejisini kullandıklarını; fakat soru sorma stratejisini etkili kullanmadıklarını, çoğunlukla düşük bilişsel seviyeli, kapalı uçlu, hatırlatma ve tanıma sorularını tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Good ve Brophy, 2008; Harlen ve Qualter, 2004; Wragg ve Brown, 2001; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Blatchford ve Mani, 2008; de Rivera vd., 2005; Tsung-Hui ve Wei-Ying, 2008; Ho, 2005; Zucker vd., 2010). Bu sorulara örnek olarak, kim, ne ve nerede soruları örnek olarak gösterilebilir. Genel anlamda öğretmenlerin sorduğu bu sorular, tek cevaplı ve üzerinde tartışmadıkları sorular olduğu söylenebilir. Açık uçlu olabilecek nasıl – neden – niçin soruları akıl yürütme becerisi ve neden – sonuç ilişkisi ile desteklenebilir ve çocukların düşünceleri hikâyeyi hatırlayarak hikâyeden çağrışım yapmaları ve olabilecek nedenleri kendilerince cevaplamaları beklenebilir.

5N1K soru tiplerinden ilki, kimlik türü sorular basit seviyeli düşünme becerilerinde (tanıma ve hazırlama) kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorulara, işi yapanın kim olduğu, ne iş yaptığı, nasıl yaptığı, nerede yaşadığı, olayın nerede, hangi tarihte veya hangi tarihlerde olduğu vb. hususlarda bilgi edinilmeye çalışılmaktadır (Akyol, 2013). Araştırmada da kim sorusu ile hikâye karakterleri, ne yaptığı ile sonucu ve çözümü, nasıl gözlük verdiği ile şekli – rengi, nerede yaşadığı ile yer/mekân kavramı, gözlerinin görmediğini ne zaman fark ettiği sorusu ile de zaman kavramı sorulmuş ve tanıma – hatırlama becerisi harekete geçirilmiştir.

5N1K soru tiplerinden ikincisi, metin altı sorulardır. Bu sorularda Bloom taksonomisinin bir yansıması mevcuttur. Bilgi, uygulama, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını kapsayan bu sorular ile öğrencinin metni daha kolay anlamasını sağlamak, öğrencilerin soru sorma ve cevaplama becerilerini geliştirmek, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Bu sorular, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin sağlıklı bir biçimde saptama yapabilmeye, diğer yandan ise öğrencilerin metne çok yönlü bakabilmelerine, derin metni anlayabilmelerine ve artalan bilgisi oluşturarak metni değerlendirebilmelerine hizmet ederek, bilişsel gelişim düzeylerinin yükselmesine katkı sağlar (Ülper & Yalınkılıç, 2010).

5N1K soru tiplerinden üçüncüsü ise, metin haritalarıdır. Hikâye haritası; metnin dekor, ana ve yardımcı karakterler, başlatıcı olay, problem, problemi çözüm girişimleri, sonuç, ana fikir ve tepki olmak üzere sekiz elementin yardımıyla daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan zihinsel bir şema ya da yapılarıdır. Dekor, mekân ve zaman kavramlarından oluşur. Hikâye haritası çıkarmak metindeki kahramanı, olayları, yer, zaman, kişileri vb. Öğeleri

şemalaştırarak görsel olarak sunmaktır. Bu şemalar aracılığıyla öğrenci, metinleri zihninde daha kolay yapılandırır. Somutlaşan kurgu karşısında öğrenciler olayı ve kahramanların olaydaki görevlerini daha kolay çözer (Narin, 2016).

Hikâye haritası; hikâyenin kavranması açısından çocuklara yardımcı olmaktadır. Çocuğun haritalama yeteneğini geliştirir. Çocuk düzenli bilgilerle zihnine yerleştirdiği olayları daha iyi hatırlar (Akyol, 2006).5N1K soru tiplerinden hikâye haritasının hatırlama yeteneğini geliştirdiği sonucu bu araştırmada ulaşılan sonuçlarından biri olmamasına karşın, 5N1K soru tiplerinden metin altı ve kimlik türü sorular genel anlamda kullanıldığı söylenebilmektedir. Hikâye haritası yöntemi ile hatırlamalarının artacağı söz konusudur ancak bu araştırmada birebir çocuklarla inceleme yapılmamış, çocuklara anlatılan hikâyeden çocukların hatırlamaları beklenmiştir. Dolayısıyla, bu tip öğretmenlerin çocuklara hikâye anlatımını yaptıktan sonra birlikte hikâye haritası çıkarmalarıyla verimli şekilde kullanılabilir.

5.1.9. Hikâye anlatımından sonra sorulan hikâyeyi hatırlama sorularında öğretmenin haftada ne sıklıkla hikâye anlatımı yaptığı değişkeninin çocuktaki hatırlama becerisi üzerine anlamlı farklılığını belirlemeye yönelik bulguların incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Çocukların hikâyeyi hatırlama becerisi üzerine bir değişken olan öğretmenin haftada ne sıklıkla hikâye anlatımı yaptığı sorusuna haftada 2-3-4-5 cevapları verilmiştir. Bu bağlamda yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğretmenin hikâye anlatım sıklığı değişkeninin, hikâyeyi hatırlama becerisinde gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p=.00$; $p<.05$).

Hikâye anlatım sıklığının hikâyeyi hatırlama başarı testi puanlarında anlamlı farklılığını ölçmeye yönelik yapılan ANOVA analizi sonucu olarak Scheffe testine ihtiyaç duyulmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre, haftada 2 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 3 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 3 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.048$; $p<.05$). Haftada 2 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 4 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 4 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.011$; $p<.05$). Haftada 2 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 5 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 5 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.048$; $p<.05$). Haftada 3 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 4 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 4 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.00$; $p<.05$). Haftada 3 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 5 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 5 sıklıkla

anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.029$; $p<.05$). Haftada 4 sıklıkla yapılan anlatım ve haftada 5 sıklıkla yapılan anlatım arasında, haftada 5 sıklıkla anlatım yapılan lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.001$; $p<.05$).

Elde edilen sonuçlar yorumlandığında, bir çocuğun hikâyeye ne kadar çok maruz kalırsa o denli kelime dağarcığının geliyeceği ve zihinsel gelişimini artıracak tartışılmaz gerçektir. Bu bulgu ile zihinsel gelişimin hatırlama becerisine yardımcı olduğu söylenebilir. Beyin araştırmacıları, çocuklarda beyni geliştirmek için yapılacak etkinlikler ve dikkat edilecek bazı kurallar belirlemişlerdir. Bu kuralların başında bebekle konuşmak, ninni ve şarkı söylemek ve hikâyeye okumak gelmektedir (Institut Canadien de la Santé Infantile, 2008). Bu etkinlikler bebeklerde beynin çeşitli bölümlerini harekete geçirmekte ve beyin gelişimini hızlandırmaktadır. Bebeğin çeşitli kelimeler duyması, annesinin söylediği ninnileri ve ninnilerde tekrarlanan kelimeleri defalarca dinlemesi, bir uyarıcı olmakta ve beynin çoğu bölümünü harekete geçirmektedir. Bu durum bebekte dil ve zihin gelişimini hızlandırmaktadır (Institut Canadien de la Santé Infantile, 2008). Bu nedenle anne ve babalara, okul öncesi öğretmenlerine, bebek hikâyeye okuma etkinliklerine ağırlık vermeleri konusunda tavsiyede bulunulabilir.

Akdağ (2008) okulöncesi eğitimin hikâyeye anlatma becerilerini nasıl etkilediğini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, her gün, haftada 2-3 saat, haftada 1 saat, ayda 1 saat ve hiçbir zaman seçenekleriyle 5'li likert araştırmış ve haftada bir 1 saat seçeneğini uygun gören ebeveyn sayısının fazla olduğunu elde etmiştir. Çalışma sonucunda çalışmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinlikleri yaptığı görülmüştür. Ebeveynlerden çocuğuna daha fazla kitap okuyanlar ile görüşüldüğünde, çocuklarının kitap hakkında sordukları sorulara kolaylıkla cevap verdiği, kelime dağarcığının geliştiğini ve anlatım becerisinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ancak daha fazla hikâyeye anlatımı dinleyen çocukların daha kolay cevap vererek, anlatımı kolaylıkla hatırlaması beklenirken Akdağ'ın çalışmasında böyle sonuçlanmamıştır. Yapılan araştırmada, öğretmenin hikâyeye anlatım sıklığının artması ile hikâyeyi hatırlama becerileri arasında doğru oranlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Hikâyeye anlatımının daha fazla sıklıkla yapılıyor olması, çocukların hikâyeyi hatırlama oranının artması ile örtüşüyor diyebiliriz.

Ayrıca günde 1 kitaptan daha fazla kitap okunan çocukların, odaklanma süresinin gittikçe uzadığı ve anlatımı daha dikkatle dinledikleri söylenebilir (Weiss, 2000). Odaklanmakta

güçlük çeken çocuklar ise, hikâye anlatımında anlatımdan uzaklaştıkları – kendi dünyalarında yaşadıkları söylenebilir. Bu bağlamda günde bir kitaptan daha çok – daha sık kitap okunan çocuğun, deneyimlemesi ve belleğinde oluşturduğu şemaları çok daha fazla olması sebebiyle anlamlandırması daha kolay olduğunu söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilecektir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğrenme stillerinden işitsel, görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip çocuklar ile çalışılmıştır. Buradan yola çıkarak, diğer öğrenme stili modellerine sahip olan çocuklar ile çalışılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırmada 48 – 60 aylık çocukların hikâye hatırlama becerileri üzerine çalışılmıştır, farklı yaş gruplarıyla çalışılabilir.
- 48-60 aylık çocukların hikâye hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik yeni ölçekler geliştirilebilir.
- İşitsel, görsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip daha çok çocukla araştırma yapılabilir.
- Öğrenme stillerinden yalnızca biri üzerinde farklı değişkenlerin etkilerine bakılarak, hikâyeyi hatırlama tutma becerisi araştırılabilir.
- Farklı sosyoekonomik durumlar arasında yapılan bu çalışma, belli bir sosyoekonomik durum üzerinde odaklanarak öğrenme stilleri değişkenine ve diğer değişkenlere göre de incelenebilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğrenme stilleri farklılığı bulunamamıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini dikkatle gözlemlemeleri ve öğrencilerin öğrenme stillerinden hangisine baskın olarak sahip oldukları teşhis edilebilir.

- Hangi öğrenme stiline baskın olduğu bilinen öğrencilerin, özellikleri keşfedilerek uygun yönlendirmelerde bulunulabilir. Diğer yönleri sistemli ve düzenli programlarla geliştirilebilir.
- Tüm öğrenme stillerine uygun olarak etkinlik planları ve programları yapılabilir.
- Hikâye anlatım yöntemleri daha zenginleştirilerek, anlatım yapılmasına özen gösterilebilir.
- Hikâye anlatımının çocukların hatırlama becerisi üzerine etkisi dikkate alınarak, hikâye anlatımının özenli yapılmasına dikkat edilmeli ve anlatımı çeşitlendirerek anlatım yapılabilir.
- Bireysel farklılıklar dikkate alınarak uygulanacak olan eğitim programlarında, öğrenme stillerine göre bireysel eğitim planı hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağca, R. K. (2006). *Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stilllerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Akdağ, Z. (2008). *Examining How Early Childhood Education Relate to Narrative Skills*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. İstanbul: BE-TA Basım Yayım.
- Aksan, D. (2001). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Akyol, H. (2013), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpay, M., ve Anhegger, R. (1975). *Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Alpöge, G. (2011). *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Altun, H. (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Türev Konusundaki Akademik Başarıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Programı, Doktora Tezi.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000a). *Okul Öncesi Eğitim 1*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000b). *Okul Öncesi Eğitim 2*. İstanbul : YA-PA Yayın Pazarlama.
- Arı, R. (2016). *Eğitim Psikolojisi - Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim Okulu 4.Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme Ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Balta, E. E. (2013). *Bilmecelerin Dil-Düşünme Bağlamında Eğitimdeki Yeri Ve Önemi*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic , 891-899.
- Banikowski, A. K. ve Mehring, T. A. (1999). *Strategies to Enhance Memory Based on Brain-Research*. Focus on Exceptional Children, 1-16.
- Baş, B. (2010). *Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü*. TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları) .
- Baş, N. (2011). *Hikaye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk Ve İşbirliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi .
- Baymur, F., ve Demiray, K. (1961). *Çocuk Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bektaş, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerinde Kullandıkları Hikaye Anlatım Yöntemlerinin İncelenmesi: Karaman İli Örneği*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları Ve Ders Grupları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Biçici, N. (2006). *Annelerin Çocuk Kitabı Seçimi Hakkındaki Görüşleri*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Blatchford, I. ve Mani, L. (2008). *Would You Like To Tidy Up Now? An Analysis Of Adult Questioning In The English Foundation Stage*. Early Years, March, 5–22.
- Bluck S, Alea N, Baron-Lee JM ve Davis DK (2016) *Story Asides As A Useful Construct In Examining Adults' Story Recall*. Psychology and Aging, 42-57.
- Boratav, P. N. (1984). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Boster, F. J., Meyer, G. S., Roberto, A. J., ve Inge, C. (2004). *A Report On The Effect Of The Unitedstreaming Application On Educational Performance*. 6th and 8th Grade Mathematics in the Los Angeles Unified School District: A Draft Report. United Learning.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boydak, A. (2004). *Lider Öğretmen*. İstanbul: Beyaz yayınları.

- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English Guides.
- Cameron, L. (2002). *Teaching Languages to Young Learners*. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Alfa Aktüel Yayınları.
- Chudler, E. H. (2017). *Brain Plasticity: What Is It? Learning and Memory*. 10 .09. 2017 tarihinde University of Washington: <http://faculty.washington.edu/chudler/plast.html> adresinden alındı
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ.A. (2012). *Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 93-109.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Çelik Doğan, M. (2016). *Türkçe Eğitimi Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü Kültür Ürünlerine Yönelik Farkındalıkları Ve Bunları Kullanım Durumları*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Çılğın, A. S. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Ankara:Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi.
- Çolakoğlu, H. (1998). *Serpil Ural'ın Çocuk Edebiyatımızdaki Yeri*. Ankara: Kervan Dergisi.
- Davis, P. J. (2011). *The Affects on Preschool Students When Social Skills Lessons Are Introduced*. ERIC, University of Central Missouri.
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. ve Weitzman, E. (2005). *Children's Responses To Educators' Questions In Day Care Play Groups*. American Journal of Speech-Language Pathology, 14-26.
- Demir, S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36-60 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Demircioğlu H, Demircioğlu G. ve Ayas A. (2006). *Hikâyeler ve Kimya Öğretimi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.110-119.

- Demirel, B. (2006). *The Effectiveness Of Establishing Meaningful Groups In Terms Of Their Learning Styles And Administrating Teachers Accordingly*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demiriz, S., Koç, F., Karadağ, A., Koca, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Dramatizasyon Araçları ve Kostüm Tasarımı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demirsöz Selçioğlu, E. (2005). *Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.
- Dilidüzgün, S. (2007). Masallar ve Masalsı Türler. E. Z. Güneş içinde, *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayını.112-118.
- Dilidüzgün, S. (2013). Çocuk Edebiyatı. E. Z. Güneş içinde, *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayını. 45-55.
- Dirican, R. (2016). *3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikaye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity And Imagination In The Early Years*. New York: Open University Press.
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J., ve Klebanov, P.K. (1994). *Economic Deprivation And Early Childhood Development*. Child Development, Society for Research in Child Development,
- Dunn, R., Beaudry, J. S., ve Klavas, A. (2002). Survey of Research on Learning Styles. C. Bertrand içinde, *California Journal of Science Education* Sacramento, CA: California Science Teachers Association. 75-99.
- Dunn, R., ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Massachusetts: Ailyn and Bacon, USA.
- Eğribel, N. K. (2013). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Hikâye Kitaplarında Görsel Düzen Ve Tipografi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Elibol, F. (2014). Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı. F. Turan, & A. İ. Yükselen içinde, *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1* (s. 148-166). Ankara : Hedef CS Basın Yayın.

- Erdal, K. (2007). Oyuna Dayalı Türler. E. Ö. Yılar, & L. Turan içinde, *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayınları. 69-88
- Erden, M., ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi : Gelişim, Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M., & Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erdoğan, S., Şimşek B. H. ve Erdoğan A. (2005). *Ankara'nın Alt Sosyo Ekonomik Bölgelerinde Ana Sınıfa Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 231-246.
- Eren, A. (2002). *Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Fedakâr, S. (2011). *Özbek Sözlü Geleneğinde Masallar*. İzmir: Egetan Basımevi.
- Felder, R. M. (1996). *Matters of Style*. USA: ASEE Prism. , 18-23.
- Fleming, N. D. (1995) I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom in Zelmer,A. (ed.) *Research and Development in Higher Education*, Proceedings of the 1995. Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia,HERDSA, 308 – 313.
- Gallets, M. P. (2005). *Storytelling And Story Reading: A Comparison Of Effects On Children's Memory And Story Comprehension*. Unpublished Master Dissertation. USA: East Tennessee State University.
- Garcia, S. (2002). *Learning Styles and Piano Teaching*. Piano Pedagogy Forum , 1-3.
- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms (10th ed.)*. Boston, MA:Pearson/Allyn and Bacon.
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). *Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin "Hikaye Haritası" Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish, 1925-1929.
- Göknül, C. (2000). Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı. M. R. Şirin içinde, *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gökşen, E. N. (1980). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gölcük, M., Okur, Ş. ve Berument Kazak S. (2015). *Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Alıcı Dil Ve Hikaye Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kitap Okuma Müdahale Programı*, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi.
- Gönen, M. (1995). *Okul Öncesi Eğitimde Dil Gelişimi Açısından Resimli Çocuk Kitaplarında Muhteva*. Ankara: Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu.
- Gregori-Signes, C. (2008). *Integrating The Old and The New: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom*. Greta Journal , 1-2.
- Grenby, M. (2011). *Children's Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Griggs, S., & Dunn, R. (1996). *Learning Styles of Asian-American Adolescents*. Emergency Librarian, British Columbia, Canada , 8-13.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Gündeşli, P. (2017). *İlkokulda Öğrencilere Önerilen Gülten Dayıoğlu Hikâye kitaplarının Hikâye Haritası Elementleri ile Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Hall, S. (2000). *Using Picture Storybooks To Teach Character Education*. Westport: The Oryx Press.
- Harlen, W. ve Qualter, A. (2004). *The Teaching Of Science İn Primary Schools (4th Ed.)* London: David Fulton Publishers.
- Hasırcı, Ö. K. (2005). *Görsel Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 299-314.
- Helterbran, V. R. (2012). *Liking Character Education And Global Understanding Through Children's Picture Books*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Hibbing, A. N., ve Rankin-Erickson, J. L. (2003). *A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers*. The Reading Teacher , 758-770.
- Ho, D. G. E. (2005). *Why Do Teachers Ask The Questions They Ask? A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 297-310.
- Hortaçsu, N. (1994). *Parents' Education Level, Popularity, Individual Cognition, and Academic Performans: An Investigation with Turkish Children*. The Journal of Genetic Psychology , 179-189.

- Hunt, P. (2005). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. USA - Canada: Routledge.
- Hunt, P. (2009). Instruction and Delight, N. J. Janet Maybin içinde, *Children's Literature: Approaches and Territories*. UK: Palgrave Macmillan.
- Hunt, P. (2010). *Understanding Children's Literature*. New York: Routledge.
- Institut Canadien de la Santé Infantile (2008). *Rapport sur la santé périnatale au Canada*
- Jonassen, D. H., ve Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of Individual Differences: Learning, Instruction*. Routledge: Taylor and Francis Group.
- Kandır, A. (2005). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayın.
- Karakaş, S. (2005). *Beynin Sırrı Çözülüyor mu?* Popüler Bilim Dergisi, 142.
- Karatay, H. (2007). *Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 463-475.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, D. (2004). *Anonim Halk Şiiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). *Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi*. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 6.
- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim I.Kademe 5. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Hikaye Anlatım Yönteminin Yaratıcılığa Etkileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Keefe, J. W. ve Ferrell, B. G. (1990). *Developing a Defensible Learning Style Paradigm*. Educational Leadership , 57-61.
- Keller, C. (2012). *Storytelling? Everyone Has a Story*. School Library Monthly, ERIC.
- Kıran, S. (2008). *Okul öncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal Ve Öykü Kitaplarında Geçen İletişim Engelleri*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Klass, M. P. (2015). *Bedtime Stories for Young Brains*. The New York Times.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences As The Source Of Learning And Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). *Beyin, Bellek ve Öğrenme*. Kastamonu Eğitim Dergisi , 93-104.
- Kuday, F.S. (2007). *Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan Ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3–6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kurudayıoğlu, M., ve Potur, Ö. (2012). *Temel Dil Becerilerinin Kazandırılması Açısından Tekerlemeler*. 5. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Denizli.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts And Therioes Of Human Development*. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lillie, D. L. (1998). *The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction Chapel Hill*.
- Liu, H. J. (2008). *A Study Of The Interrelationship Between Listening Strategy Use, Listening Proficiency Levels, And Learning Style*. Annual Review of Education, Communication & Language Sciences, 5.
- Lukow, J. E. (2002). *Learning Style As Predictors Of Student Attitudes Toward The Use Of Technology In Recreation Courses*. Indiana University.
- Mandler, J. M., ve Johnson, N. S. (1977). *Remembrance Of Things Parsed: Story Structure And Recall*. Cognitive Psychology , 111-151.
- Marjanovic -Umek, L., Lesnik-Musek, P., Fekonja, S. ve Kranjc, U. (2003). *The Impact Of Reading Children's Literature On Language Development In Thepreschool Child*. European Early Childhood Education research Journal, 1 .
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. ve Bowles, R. P. (2008). *Educators' Use Of Cognitively Challenging Questions In Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts*. Early Education and Development, 340-360.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- MEGEP. (2014). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Bilişsel Gelişim*. Ankara: TC MEB.
- MEGEP. (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Türkçe Dil Etkinlikleri*. Ankara: TC MEB.
- Narin, A. N. (2016). *Türkçe Eğitiminde Kurmaca Metinler Üzerinden 5NİK Kullanımı Ve Ortaokul Türkçe Derslerindeki Yeri*. Ankara: Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Neydim, N. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Şiir*. E. Z. Güneş içinde, *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını.

- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. USA: Longman Publisher, The University of Winnipeg.
- Oğuzkan, F. (1997). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaa.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş., ve Demiral, Ö. (1999). *Okul öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Oktay ve Diğ. (2010). *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. Geçmişten Geleceğe Okul Öncesi Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını, 116-131.
- Önder, F. (2012). *İşbirlikli Gruplarda Öğrenme Stillerinin Fizik Dersi Başarısı İle Hatırda Tutma Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi Ve Tutumlara Etkisi*. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, E. (1996). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal Türler*. Ankara : Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: *Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11.
- Özdemir, O. (2012). *The Effects Of Story Telling And Role Playing On Young Learners' Vocabulary Learning And Retention*, Konya: Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsevgeç, T. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Gelişim Düzeyleri Üzerinde Sosyal Faktörlerin Etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Özgün, Ö. (2014). Çocuk Gelişimi Kuramları. N. Metin, F. Turan, & A. İ. Yükselen içinde, *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın. 46-79

- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Phillips, L. G. (2010). *Young Children's Active Citizenship: Storytelling, Stories and Social Actions*. Queensland University of Technology.
- Poon Teng Fatt, J. ve Joo T. (2001). *Learning Styles: Implications For Design And Technology Education*. Management Research News, 24-37.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 36-48 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeyleri*, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Ulusal E-Dergi. 2.
- Reyes F, L., Martinez D, L. ve Garcia C, M (2016). *Learning Styles Impact On 10th English Learner's Academic Performance in a Public School in Monteria*, Revista Palabra, Universidad Pontificia Bolivariana Montería, Colombia. 18-29.
- Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford UP.
- Ricci, C. M., ve Beal, C. R. (2002). *The Effect Of Interactive Media On Children's Story Memory*. Journal of Educational Psychology, 138-144.
- Robin, B. R. (2006). *The Educational Uses Of Digital Storytelling*. Technology & Teacher Education International Conference. USA, Florida: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Russell, B. (2005). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Saatli, G. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, METGE, Mesleki Ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi*. Ankara: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri, 131.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Santrock, J. W. (2012). *Life - Span Development*. New York: Mc Graw-Hill.
- Sarar Kuzu, T. (2002). *Öykünün Çocuğun Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Katkısı Bağlamında Öykü Seçimi*. Eurasian Journal of Educational Research (EJER).
- Sarıtepeci, M. (2017). *Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1367-1384.
- Searson, R. ve Dunn, R. (2001) *The Learning-Style Teaching Model*, Science and Children, 22-26.

- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, S. (2006). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). Okul Öncesi Eğitim Sürecinin Bir Oyun Gereci Olarak Tekerleme Ve Bilmeceler. E. Z. Güneş içinde, *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını. 129-153
- Smyth, J. (2005). *Storytelling With Young Children*. Australia: Early Childhood Australia Inc.
- Soylu, H. (2004). *Keşif Yoluyla Öğrenme: Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Stephens, E. C ve Brown, J. E (2005). *A Handbook of Content Literacy Strategies: 125 Practical Reading and Writing Ideas*. Christopher-Gordon Publishers.
- Şen, S. (2004). *Okulöncesi Çocuklarının Dil ve Kavram Gelişimine Etkisi Yönünden Öykü ve Masal Kitaplarının İncelenmesi*. Aydın: Proje Çalışması.
- Şimşek, N. (2002) *BIG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri*, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 33-47.
- Şirin, A. ve Güzel, A. (2006) *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 231-264.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul : Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tanju, E. H. (2010). *Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış*. Aile ve Toplum Bilim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 31.
- Tay, B. (2005). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 209-225.
- TDK. (2015). *Türkçe Sözlük*. Ankara : TDK Yayını.
- Temizyürek, F. (2003). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi*. Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR 13), 160-172.
- Tongaç, E. (2006). *Farklı Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Dolaşım Sistemi Konusundaki Bilişsel Yapılarına Etkilerinin Araştırılması*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Trivette, C.M., Simkus, A., Dunst, C.J. ve Hamby, D.W. (2012). *Repeated Book Reading and Preschoolers' Early Literacy Development*. Center for Early Literacy Learning, 5.

- Tsou, W., Wang, W. ve Tzeng, Y. (2006). *Applying A Multimedia Storytelling Website in Foreign Language Learning*. Computers & Education, 17-28.
- Tsung-Hui, T. ve Wei-Ying, W. (2008). *Preschool Teacher-Child Verbal Interactions İn Science Teaching*. Electronic Journal of Science Education, 12.
- Tuğrul, B. (2002). *4-10 Yaş Grubunda Çocukları Olan Ailelerin Çocuk Kitapları Hakkındaki Görüşlerinin ve Tutumlarının İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Tüfekçi Can, D. (2012). *Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler ve Teoriler*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi.
- Türkyılmaz, D. (2009). *Ortak Sır Kalıplarımız: Türk Dünyası Bilmeceleri Üzerine*. Milli Folklor Dergisi.
- Umek L.M, K. S. (2006). *Quality Of The Preschool And Home Environment As A Context Of The Children's Language Development*. European Early Childhood Education Research Journal , 131-147.
- Ungan, S. (2011). Çocuklara yönelik dil gereçleri ve çocuk gelişimine katkıları. E. T. Şimşek içinde, *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları. 141-158
- UNICEF. (2001). *The State of the World's Children*.
- Ural, M. (1985). *Altı Yaş Grubu Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı Yayınları .
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Adak Özdemir, A. (2012). *5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçek Geliştirme Çalışması*, İlköğretim Online, 480-490.
- Ülper, H. ve Yalınkılınç, K. (2010). *Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 449-461.
- Ünver E. (2015). *5.Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemindeki Kavramları Öğrenmede Hikayelendirme Tekniğinin Etkisi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). *Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.137-141
- Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2004). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 205-210.

- Weiss, R. P. (2000). *The Wave of the Brain*. Training & Development, 21-24.
- Wragg, E. C. ve Brown, G. (2001). *Questioning in The Primary School*. London: Routledge Falmer.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yanowitz. L.K. (2014). *Representation of Domain Structure and Analogical Reasoning with Elementary School And College Students*, University of Massachusetts Amherst.
- Yardımcı, M. (1999). *Başlangıçtan Günümüze Halk Şiiri, Âşık Şiiri, Tekke Şiiri*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yardımcıel, F. (2015). *Bir Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Aysel Gürmen'in Eserleri Üzerinde İlettiği Değerler Bakımından İncelemeler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 68-75.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zaman, T. ve Bhatti, R. (2013). *Effect Of Learning Styles On Achievement In Chemistry*, Staff And Educational Development International Journal, 17.
- Zembat, R. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Yapılan Araçların Kullanımı. E. A. Namlu içinde, *Okul öncesi Eğitimde Araç Geliştirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayını. 191-209
- Zengin, A. Y. ve Zengin, N. (2003). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Efa Yayınları.
- Zevenbergen, A.A., Whitehurst, G.J., ve Zevenbergen, J.A. (2003). *Effects Of A Shared-Reading Intervention Onthe Inclusion Of Evaluative Devices In Narratives Of Children From Low-Income Families*. Journal of Applied Developmental Psychology, 24.
- Ziylan, Y. Z. (2001). Merkezi Sinir Sistemi. E. R. Yiğit içinde, *Kontrol Sistemleri, Sindirim ve Boşaltım Fizyolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Tıp Fakültesi Temel ve Klinik Bilimler Ders Kitapları, Nobel Tıp Kitapevleri.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. ve Kaderavek, J. N. (2010). *Preschool Teachers' Literal And Inferential Questions and Children's Responses During Whole-Class Sharedreading*. Early Childhood Research Quarterly, 65-83.

EKLER

EK 1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği İzin Belgesi

Değerli Hocam,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Okul Öncesi Öğretmenliği bilim dalında tez aşamasında yüksek lisans öğrencinizim. Prof. Dr. Rengin ZEBAT danışmanlığında hikâye anlatım teknikleriyle hikâyeyi hatırlama becerilerini incelediğim tez çalışması yapmaktayım. 2012 yılında geliştirmiş olduğunuz “5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeğinizi” yüksek lisans tezimde kullanmak üzere sizden izin almak istiyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.



18.12.2017

CANSU KÖKEN

Uygundur

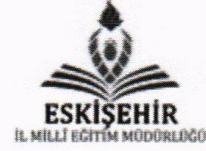
GÜLDEN UYANIK BALAT



EK 2. Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293-605.01-E.923040
Konu: Araştırma Projesi

12.01.2018

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 28/12/2017 tarih ve 16110545-300-E.1700381096 sayılı yazınız.
b) 11/01/2018 tarih ve 835806 sayılı olur.

İlgi (a) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (b) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1-İlgi (b) Olur (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Marmara Üniversitesi
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Göztepe Yerleşkesi 34722
Kadıköy/İSTANBUL



Önder ÜLKE
Memur

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	24-01-2018
Sayı	1800029281
Bürosu	302-08-01

Öğrenci İşleri Daire Başkanı
23.01.18
M.B.

Büyükdere Mh. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.HANCI
Tel : (0 222) 239 72 00- 213/425
Faks: (0 222) 239 39 22

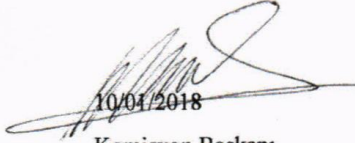
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a275-42ce-3993-bcb9-7d8f kodu ile teyit edilebilir.

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

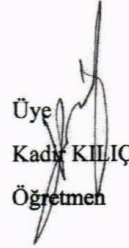
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

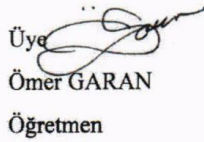
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cansu KÖKEN
Kurumu/Üniversitesi	Marmara Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Okulöncesi Eğitim Kurumları
Araştırmanın Konusu	48-60 Aylık Çocukların Hikaye Anlatım Teknikleri Kullanılarak Hikayeyi Hatırlama Becerilerinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Hikayeyi Hatırda Tutma ve Değerlendirme Soruları Görüşme Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği, Kişisel Bilgiler Formu
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

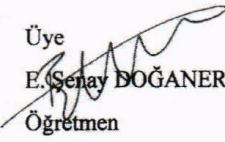
KOMİSYON


10/01/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı


Üye
Kadriye KILIÇ
Öğretmen


Üye
Ömer GARAN
Öğretmen


Üye
E. Senay DOĞANER
Öğretmen

EK 3. Veli İzin Formu

Sevgili Veli,

Marmara Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapmakta olup, tezimi çocukların hikâye anlatımından sonra hatırlama becerilerini inceleyip, hatırlama becerisi üzerinde bazı değişkenlerin (çocukların yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik durum, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği, öğretmenin hikâye anlatım sonrası soru sorması ve hikâye anlatım sıklığı vb.) etkisini değerlendirmek istiyorum. Bu konuda destekleriniz ve yardımlarınız için içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışma ile kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Eskişehir İl Milli Eğitimi'nden aldığım izin ve Okul idaresi ile görüşmem doğrultusunda bu çalışmaya çocuğumuzu iznimle dahil etmek istiyorum. Bu çalışma ile çocuğumuzun baskın öğrenme stilini öğrenebilecek ve nasıl daha kolay öğrenebildiği hakkında bilgi alabileceksiniz. İsimler gizli tutulacak, okul idaresine ve tarafınıza gereken bilgi ve öneriler verilecektir. Çalışmada çocuklarınızın fotoğrafları çekilmeyecek, farklı sosyal mecralarda yayınlanmayacaktır. Destekleriniz ve yardımlarınız için içten teşekkürlerimi sunuyorum...

22.01.2018
Cansu KÖKEN

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cocuğun:

Adı – Soyadı:

Doğum Tarihi:

Anne:

Yaş:

Eğitim Düzeyi: İlköğretim Önlisans Yüksek Lisans
Lise Lisans Doktora

Baba:

Yaş:

Eğitim Düzeyi: İlköğretim Önlisans Yüksek Lisans
Lise Lisans Doktora

Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi:

Düşük Orta Yüksek

Öğretmene Yönelik:

- Haftada ne kadar sıklıkla hikâye anlatımı etkinliklerine yer veriyorsunuz?

Haftada 1 Haftada 2 Haftada 3 Haftada 4 Haftada 5

- Hikâye etkinliği sonrası sorular soruyor musunuz?

Evet Hayır Bazen

- Sorduğunuz sorular hangi tip sorulardır?

Hikâye kahramanlarının kim olduğu ile ilgili sorular

Hikâye kahramanlarının ne yaptığı ile ilgili sorular

Hikâye kahramanlarının nasıl olay örgüsüne sahip olduğu ile ilgili sorular

Hikâye kahramanlarının neden olay örgüsüne sahip olduğu ile ilgili sorular

Hikâye kahramanlarının nerede olay örgüsüne sahip olduğu ile ilgili sorular

Hikâye kahramanlarının ne zaman olay örgüsüne sahip olduğu ile ilgili sorular

EK 5. Hikâyeyi Hatırlama Soruları

HİKÂYEYİ HATIRLAMA SORULARI

Uyg. Tarihi:

1. Hikâyenin kahramanı bahçede oynarken neleri gördü?
2. Hikâyenin kahramanı gözleri buğulu görünce ne yaptı?
3. Hikâyenin kahramanı neden buğulu görüyordu?
4. Hikâyenin kahramanı buğulu gören gözlerine nasıl çözüm buldu?
5. Gözlükçü dede gözleri buğulu gören kıza nasıl bir gözlük verdi?
6. Hikâyenin kahramanı gözlerinin buğulu gördüğünü nasıl fark etti?
7. Hikâyenin kahramanı nerede yaşıyordu?
8. Hikâyenin kahramanı gözlerinin buğulu gördüğünü ne zaman fark etti?
9. Hikâyenin kahramanları kimlerdi?
10. Hikâyenin kahramanının rüyaları görebilmesi için Gözlükçü Dede ne dedi?

EK 6. Uygulama Hikâyesi

GÖZLÜK

Küçük bir kasabada, minicik pencere, ufak kapılı, kırmızı çatılı bir evde yaşayan Gözde adında bir çocuk varmış. Gözde'nin deniz mavisi boncuk boncuk gözleri, uzun uzun kirpikleri, yay gibi kaşları, elma gibi yanakları, kiraz gibi dudakları, nohut gibi bir burnu varmış. Gözde bahçede oyunlar oynamayı, doğayı keşfetmeyi, uğurböceklerini, çekirgeleri, kelebekleri, tırtılları ve kuşları çok severmiş. Günlerden bir gün Gözde yine bahçede oynarken cırcır böceklerinin sesini duymuş ve onları görmek için yaklaşmış yaklaşmış yaklaşmış... Yaprığın üzerinde duran cırcır böceğine dikkatlice bakmış ama bir gariplik varmış! “Böcek ne tuhaf görünüyor!” demiş. Daha çok bacağı daha çok anteni var. O sırada başının üzerinden kanat çırparak gökyüzüne uçan kuşların cıvıltılarını duymuş. Başını kaldırmış yukarıya bakmış bakmış bakmış. Bakarken gözlerini kısımış dikkatlice onları takip etmeye çalışmış ama kuşlar uzaklaştıkça daha da buğulu görmeye başlamış. Gözde gözlerini ovuşturmuş. Hemen bir çare bulmalıymış. Durdurucu derman olacak kişi olsa olsa kasaba meydanındaki gözlükçü dede olurmuş. Gözde gözlükçü dedenin yanına doğru düşmüş yola az gitmiş uz gitmiş dere tepe düz gitmiş en sonunda gözlükçü dedenin gözlük dükkanına gelmiiişş...

“Gözlükçü dede yardım et bana, gözlerime bir haller oldu eskisi gibi göremiyorum” deyince gözlükçü dede gülümsemiş Gözde'ye, oturmuş onu tezgahın en tepesine. Açmış çekmeceleri, çıkartmış renk renk şekil şekil gözlükleri. Bir bir denetmiş Gözde'ye. En sonunda Gözde işte buuuuu! Diye bağırarak, hemen atlamış tezgahtan. Çıkmış dışarıya, kaldırmış başını havaya... İşte kuşlar, parlak tüyleri ve sevimli gagaları ve uzun kuyrukları... Hepsini görebiliyormuş... Hemen yere çökmüş, ekmek kırıntısı taşıyan karıncayı göstermiş... Antenleri ve ayaklarını saymış... Tastamamış!

Koşmuş geri dükkanın içine, sarılmış Gözlükçü dedeye. Çok sevmiş vişne çürüğü yuvarlak gözlüklerini. O sırada Gözde birden bire duruvermiş! Aklına çok önemli bir soru gelmiş dönmüş gözlükçü dedeye:

İyi de..... Ya rüyalarım ne olacak??? Ya yatmadan vişne çürüğü yuvarlak gözlüğümü çıkarır, baş ucuma koyarsam, nasıl göreceğim rüyaları...

Gülümsemiş Gözlükçü Dede arkasını dönmüş, dolabın üzerine uzanmış. Avucuna bir şey alıyormuş gibi yapmış. Sonra da uzatmış avucunu Gözde'ye...

- Al bakalım bu görünmez rüya gözlüğünü, yatmadan takarsın, görürsün en güzel rüyaları..

Gözde sevinçle almış görünmez rüya gözlüğünü, torbasına atmış. Teşekkür etmiş ve her gece yatmadan önce görünmez rüya gözlüğünü takmayı hiç ihmal etmemiiişş.....

Yazan: Ayşegül Dede

EK 7. Uygulama Fotoğrafları

