



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EBEVEYNLERİN HİKÂYE ANLATMA ÖZ-YETERLİLİK
İNANÇLARI: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI**

FATMA ÇAKIR AKSUNGUR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MURAT DEBBAĞ

BARTIN-2023



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EBEVEYNLERİN HİKÂYE ANLATMA ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI: ÖLÇEK
GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR

BARTIN-2023

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Murat DEBBAĞ danışmanlığında hazırlamış olduğum “EBEVEYNLERİN HİKÂYE ANLATMA ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI” başlıklı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

03/07/2023

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR

ÖNSÖZ

“Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançları: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması” adlı tezimde değerli bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, her şartta, her an pozitif tutumları ile yanımda olan, sahip olabileceğim en iyi, en kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Murat DEBBAĞ’a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Doç. Dr. Murat Debbâğ hocamı tanımak, onun öğrencisi olmak, onun tecrübelerinden istifade etmek benim için bir ayrıcalık ve çok kıymetlidir.

Danışmanlığında olmama rağmen, en az danışman hocam gibi beni sahiplenen, her sorumda kıymetli zamanından ayırarak özverili cevaplarıyla dönüşler sağlayan, beni aydınlatan ve rahatlatan, motivasyona ihtiyacım olduğu zamanlarda doğru yolda olduğumu söyleyerek tezimde ilerlemi sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Mustafa FİDAN’a bu süreçte bana kattığı her türlü emek ve katkıları için ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Doç. Dr. Mustafa FİDAN hocam ile tanışmak, ondan ders almak ve tecrübelerinden faydalanmak kesinlikle çok kıymetli ve ayrıcalıktır.

Bartın Üniversitesi’inde yüksek lisans serüvenime başlamama pozitif bakış ve konuşmalarıyla vesile olan sayın Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN hocama pozitif, destekleyici, üretici yönüyle her türlü katkısı için ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Her türlü konuda olduğu gibi yüksek lisans sürecimde de her an yanımda olan verdiği motivasyonu, desteğiyle, yol göstericiliğiyle, çözüm odaklı tavırlarıyla tezime ve bana katkı sunan değerli hocam Doç. Dr. Kamuran ÖZDİL’e teşekkürlerimi sunarım. Kamuran hocamı tanımak, onunla aynı ortamda çalışmak çok kıymetli bir değerdir.

Küçüklüğümünden beri okumamda ve bu günlere gelmemde desteğini her zaman yanımda hissettiğim, hiçbir zaman haklarını ödeyemeyeceğim kıymetli annem Neslihan ÇAKIR’ a ve babam Kadir ÇAKIR’a her türlü destekleri, emekleri, sevgileri, yol göstecilikleri için çok ama çok teşekkür ederim. Diğer yandan Abim Mustafa ÇAKIR ve kardesim Betül ÇAKIR’a verdikleri tüm destekler için teşekkürlerimi sunarım.

Tanıştığım günden bu güne kadar her türlü negatif düşüncemi pozitive çeviren, problem olarak koyduğum her türlü soruna çözüm odaklı yaklaşan, hayata dair yanlış bakış açımı olumluluğa dönüştüren, sevgisiyle, desteğiyle, pozitif düşünceleriyle, emekleriyle, dualarıyla beni destekleyen eşim İbrahim AKSUNGUR'a çok çok teşekkür ederim. Ben yüksek lisans yaparken eşimde, iki çocuğumuzun her türlü bakımını üstlenmesiyle babalık alanında yaptığı yüksek lisans bölümünden başarı ile mezun oldu. Senin hayatında olmak kesinlikle çok kıymetli, paha biçilmez bir ayrıcalıktır.

Anne yüksek lisan yaparken, minik yürekleri ile her türlü konuda beni desteklediğiniz için, oyun zamanlarınızdan verdiğiniz fırsatlar için, ilk göz aydınlığım olan canım kızım Hatice Benay AKSUNGUR'a ve göz nurum olan biricik oğlum Yusuf Tunay AKSUNGUR'a derin sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde bana, tezime karşı her türlü emeği geçen arkadaş ve katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

EBEVEYNLERİN HİKÂYE ANLATMA ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR

**Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat DEBBAĞ

Bartın-2023, sayfa: 179

Bu çalışmada ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarına yönelik geçerli, güvenilir, kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmek ve geliştirilen bu ölçme aracı ile Konya-Nevşehir illerinde 0-10 yaş aralığında çocukları bulunan ebeveynlerin hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirleyerek, öz-yeterlilik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerden betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Çalışmanın uygulanması aşamasında üç farklı katılımcı grubunun verilerinden faydalanılmıştır. Bu gruplar, 351 açımlayıcı faktör analizi (AFA), 201 doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve 371 katılımcı ile nihai uygulama yapılarak 922 ebeveynden oluşmaktadır. Verilerin analizi için SPSS 23.0 ve Amos Graphics programlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın ilk döneminde, madde havuzu oluşturularak, form hazırlanmış ve aday ölçek formu uzman görüşü değerlendirilmesi için çocuk gelişimi alan uzmanlarına ve ölçeme değerlendirme uzmanlarına yönlendirilmiştir. Uzman görüşleri değerlendirilmesi sonrasında, aday ölçek formu gerekli düzenlemeler yapılarak hazırlanmıştır. “Ebeveynlerin

Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği'' (EHATÖİÖ) olarak adlandırılmıştır. Çalışmada yapı geçerliğini belirlemek için AFA, DFA, yakınsak geçerlik incelemesi ve analizleri yapılmıştır. AFA uygulaması sonucunda, 30 madde de 5 alt boyut oluşmuştur. Çalışma için gerekli tüm analizler tamamlandıktan sonra, Konya ve Nevşehir illerinde 0-10 yaş aralığında çocuğa sahip ebeveynlerin tekniğe uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeyleri ort.= 4,21 ile iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin tekniğe uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik düzeylerinin ebeveynlik rolüne ilişkin analiz sonucunda tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmüştür. Ebeveynlerin çalışıp-çalışmama değişkenine, meslek çeşitlerine ve gelir düzeyi değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yaş değişkeni analizleri sonucunda, Faktör 2 ve Faktör 5'te anlamlı farklılık tespit edilirken diğer faktörlerde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Eğitim değişkeni analiz sonuçlarında, Faktör 4'te anlamlı farklılık tespit edilmezken, diğer faktörlerde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili hikâye anlatma teknikleri, hikâye anlatmada öz-yeterlilik inancı, yetişkin eğitimi

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

STORYTELLING SELF-EFFICIENCY BELIEFS OF PARENTS: A SCALE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION STUDY

Fatma AKIR AKSUNGUR

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Associate Professor Dr.Murat DEBBAĞ

Bartın-2023, page: 179

In this study, it was aimed to develop a valid, reliable and useful measurement tool for the storytelling self-efficacy beliefs of the parents in accordance with the storytelling techniques, and with this measurement tool, the storytelling self-efficacy beliefs of the parents who have children between the ages of 0-10 in the provinces of Konya-Nevşehir suitable for the storytelling techniques. It was aimed to examine self-efficacy levels in terms of different variables by determining the levels of self-efficacy. One of the quantitative research techniques used in the study is a descriptive survey model. Three different participant groups' data were employed during the study's execution. These groups consisted of 922 parents, with 351 exploratory factor analysis (AFA), 201 confirmatory factor analysis (DFA) and a final application with 371 participants. The data was analyzed using SPSS 23.0 and Amos Graphics software. The first phase of the study involved the creation of an item pool, the preparation of a form, and the expert evaluation of the candidate scale form by assessment and evaluation specialists and child development

specialists. The candidate scale form was developed by making the necessary revisions following the evaluation of the expert comments. It was named as "Storytelling Self-Efficacy Belief Scale Appropriate to Parents` Storytelling Techniques" (SSEBSAPST). In the study, AFA, DFA, convergent validity examinations and analyzes were performed to determine the construct validity. As a result of the AFA application, 5 sub-dimensions were formed in 30 items. After completing all the necessary analysis for the study, it was found out that the parents who have children between the ages of 0-10 in Konya and Nevşehir provinces had a good level of storytelling self-efficacy belief levels with a mean= 4.21. There was a substantial difference in each sub-dimension as a consequence of the analysis on the parenting role of the parents' level of storytelling self-efficacy in accordance with the technique. No significant difference was found regarding the variables of working-unemployment of the parents, types of occupation and income level. Analysis of the role of parenting in story telling and parental self efficacy by technique showed significant difference sacross all subdimensions. There were no significant difference samong the variable sof"employment status," "type of occupation," and "in come level". Analysis of agevariables revealed significant difference sin Factor 2 and Factor 5, but no significant differencesi not her factors. Analysis of educational variables showed no significant difference in Factor 4, but significant differencesi not her factors.

Keywords: Adult education, effective storytelling techniques, self-efficacy belief in storytelling

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIV
TABLolar DİZİNİ	XVI
EKLER DİZİNİ	XVIII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	XIX
KISALTMALAR	XIX
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı	7
1.1.1 Araştırmanın Alt Amaçları	7
1.2 Araştırmanın Önemi	7
1.3 Sayıtlar.....	10
1.4 Sınırlılıklar	10
1.5 Varsayımlar	10
1.6 Kısaltmalar	10
1.7 Tanımlar	11
2. LİTERATÜR ÖZETİ	12
2.1 Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi.....	12
2.2 Ebeveynlerin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenmedeki Yeri	13
2.3 Ailede ve Okulda Erken Çocukluk Eğitimi	15
2.4 Ebeveynler ve Erken Çocukluk İlişkisi.....	18
2.5 Öz-Yeterlik İnancı	20
2.6 Eğitimde Öz Yeterlik İnancının Önemi	23
2.7 Çocuk Edebiyatı Metinleri	24
2.7.1 Hikâye (Öykü)	24
2.7.2 Masal.....	25
2.8 Hikâye ve Masalın Önemi	28
2.9 Hikâye Anlatımı Sırasında Dikkat Edilecek Unsurlar	29

2.10 Hikâye Anlatma Teknikleri ve Önemi	30
2.10.1 Araçsız Sözlü Hikâye (Düz Anlatma) Anlatma Tekniği.....	30
2.10.2 Hikâye Kitabı İle Hikâye Anlatma Tekniği	31
2.10.3 Şimşek Kartı (Hikâye Kart Tekniği) İle Hikâye Anlatma Tekniği	32
2.10.4 Pazen Tahta İle Hikâye Anlatma Tekniği.....	34
2.10.5 Öykü (Hikâye) Küpü Tekniği İle Hikâye Anlatma	35
2.10.6 Hikâye Şemsiyesi İle Hikâye Anlatma Tekniği.....	36
2.10.7 Hikâye Önlüğü Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği.....	37
2.10.8 Televizyon Şeridi Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği	38
2.10.9 Film, Film Şeridi ve Slayt Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği.....	39
2.10.10 Tepegöz İle Hikâye Anlatım Tekniği.....	40
2.10.11 Teyp Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği	41
2.10.12 Bilgisayar-Projeksiyon Dijital Hikâye Anlatma Tekniği.....	41
2.10.13 Tren Vagonu İle Hikâye Anlatma Tekniği	42
2.10.14 İpe Asma İle Hikâye Anlatma Tekniği.....	43
2.10.15 Kukla İle Hikâye Anlatma Tekniği	44
2.11 Hikâye Okuma–Anlatma Teknikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	57
2.11.1 Hikâye Okuma- Anlatma Teknikleri İle İlgili Yurt İçi Çalışmalar	57
2.11.2 Hikâye Okuma ve Anlatma Teknikleri İle İlgili Yurt Dışı Çalışmalar.....	64
3. MATERYAL VE YÖNTEM	68
3.1 Araştırma Modeli	68
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	68
3.3 Veri Toplama Aracı.....	69
3.3.1 Bilgilendirilmiş Onam Formu	70
3.3.2 0-10 Yaş Aralığında Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Anket Formu	70
3.3.3 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği Formu	70
3.4 Alan Yazın Taraması.....	71
3.5 Madde Havuzunun Oluşturulması.....	75
3.6 Veri Toplama Süreci.....	77
3.7 Veri Analizi	77
3.8 Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler.....	77
3.8.1 Geçerlilik.....	77

3.9 Uzman Kanısı.....	84
3.10 Pilot Uygulama.....	86
3.8.2 Güvenirlilik.....	87
3.11 Verilerin Analizi ve Değerlendirme Teknikleri	90
3.8.3 Kullanışlılık.....	91
3.12 Süre ve Olanaklar	91
3.13 Etik Açıklamalar.....	92
3.14 Ölçme Aracı Geliştirme Ve Uygulama Süreci	93
4. BULGULAR.....	93
4.1 Görünüş Geçerliliği	93
4.2 Kapsam Geçerliliği	93
4.2.1 Ölçek Geliştirme Sürecinde Kapsam Geçerlik Çalışmasına Ait Bulgular ..	93
4.3.1 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	94
4.3.2 Faktörlenebilirliğin İncelenmesi	96
4.3.3 Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik İstatistiksel İşlemler	97
4.3.4 AFA Veri Seti Cronbach Alfa Değerleri	104
4.3.5 AFA Veri Seti Alt-Üst Grup Güvenirliği.....	105
4.3.6 AFA Faktör Korelasyon Matrisi.....	108
4.4 Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)	111
4.4.1 Sayıtların İncelenmesi	112
4.4.2 Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) Yönelik İstatistiksel İşlemler.....	112
4.4.3 Faktörlenebilirliğin İncelenmesi	113
4.4.5 Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Geçerlilik Çalışmaları	118
4.4.6 Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Güvenirlik Çalışmaları.....	120
4.4.7 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz- Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Son Hali.....	126
4.4.8 Faktörlere ayrılmış ölçek maddeleri	126
4.5 Ölçeğin Nihai Uygulaması	128
4.5.1 Nihai Uygulamaya Yönelik İstatistiksel İşlemler	129
4.5.2 Araştırma Problemi ve Alt Problemlere İlişkin Bulgular	130
4.5.3 Araştırmanın “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği” Geçerli Bir Ölçek Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	131

4.5.4 Araştırmanın “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği” Güvenilir Bir Ölçek Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	131
4.5.5 Araştırmanın “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançları Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	132
4.5.6 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançlarına İlişkin Demografik Değişkenlere Göre Bir Farklılık Var Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	132
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	137
5.1 Sonuç ve Tartışma	137
5.1.1 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi İle İlgili Sonuç ve Tartışma	138
5.1.3 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançlarını Ölçeğinin Nihai Uygulama Analiz Sonuçlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	142
5.2 Öneriler	144
KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	163

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Masal çeşitleri.....	26
2.2: Hikâye kitabından hikâye anlatma tekniği.....	32
2.3: Şimşek kart tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	33
2.4: Pazen tahta tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	35
2.5: Hikâye (öykü) küpü tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	36
2.6: Hikâye şemsiyesi tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	37
2.7: Hikâye önlüğü tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	38
2.8: Televizyon şeridi tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	39
2.9: Tepegöz tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	40
2.10: Bilgisayar-projeksiyon tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	42
2.11: Tren vagonu tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	43
2.12: İpe asma tekniği ile hikâye anlatma tekniği.....	44
2.13: Kukla çeşitleri.....	46
2.14: El kuklası.....	47
2.15: Kese kâğıdı kuklası.....	48
2.16: İpli kukla.....	49
2.17: Gölge kuklası.....	50
2.18: Çorap kuklası.....	51
2.19: Yüzük kuklası.....	52
2.20: Parmak kuklası.....	53
2.21: Çomak kuklası.....	54
2.22: Tahta kaşık kuklası.....	55
2.23: El ve avuç içi kuklası.....	56
2.24: Eldiven kuklası.....	57
3.1: Ölçek geliştirme aşamaları	72
3.2: EHATÖİÖ'nin geliştirilme aşamaları.....	75
3.3: Süre ve olanaklar.....	96
3.4: Ölçme aracı geliştirme sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar.....	100

4.1: AFA veri seti toplam puan histogramı ve normal Q-Q grafiği.....	100
4.2: Yamaç birikinti grafiği.....	100
4.3: DFA veri seti toplam puan histogramı ve normal Q-Q grafiği.....	113
4.4: DFA sonucunda elde edilen ölçme modeli ve standardize değerler.....	116
4.5: Nihai uygulama veri seti toplam puan histogramı ve normal Q-Q grafiği.....	130



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1: Ölçeğin geçerlilik sürecinde kullanılan analiz türleri	76
3.2: AFA çalışma grubu katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler	80
3.3: DFA çalışma grubu katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler	81
3.4: Uzman görüşünde başvurulmuş uzmanların özellikleri.....	83
3.5: Uzman değerlendirme sonuçlarına göre yapılan düzenlemeler.....	84
3.6: Pilot uygulamada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler	85
3.7: Ölçeğin güvenirlik sürecinde kullanılan analizler	86
3.8: Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler.....	89
4.1: Kapsam geçerlilik oranı hesaplama	93
4.2: AFA veri seti toplam ölçek puanına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları	95
4.3: Kaiser -Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Test sonuçları.....	96
4.4: AFA veri seti AOV, Anti-İmage Korelasyon Matrisi ve madde-toplam puan korelasyonu.....	97
4.5: Açıklanan toplam varyans tablosu.....	99
4.6: Faktör sayısı sabitlenerek direct oblimin döndürme yapılan veri setine ilişkin açıklanan toplam varyans tablosu	101
4.7: AFA sonucunda elde edilen yapıya ilişkin faktör yükleri tablosu.....	102
4.8: Faktörlere ilişkin özdeğer, açıklanan varyans, Cronbach Alfa değerleri. ...	104
4.9: AFA veri seti alt-üst grup güvenirliği	105
4.10: AFA Faktör Korelasyon Matrisi	108
4.11: Faktörlerin isimlendirilmesi	108
4.12: AFA sonucu ebeveynlerin hikâye anlatma öz- yeterlilik inanç ölçeği	109
4.13: DFA veri seti toplam ölçek puanına ilişkin istatistik	112
4.14: Kaiser -Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Test Sonuçları	113
4.15: DFA veri seti anti-image korelasyon matrisi ve madde-toplam puan korelasyon tablosu.....	114
4.16: DFA iyi uyum, kabul edilebilir uyum ve modele ilişkin uyum indeksleri.....	117

4.17: DFA sonucunda elde edilen yakınsak geçerlik bulguları.....	118
4.18: Ölçekten elde edilen minimum ve maksimum puanlar.....	119
4.19: DFA veri seti alt-üst grup güvenirliği	121
4.20: Faktörlere ilişkin özdeğer, açıklanan varyans, Cronbach Alfa Değerleri	124
4.21: DFA sonucunda elde edilen birleştirici güvenirlik bulguları.....	124
4.22: Faktörlere ayrılmış ölçek maddeleri	126
4.23: Nihai uygulama çalışma grubu katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler	128
4.24: Nihai uygulamaya yönelik ilişkin istatistik	129
4.25: Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları	132
4.26: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları.....	133
4.27: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin meslek değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları.....	134
4.28: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin eğitim değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları.....	135
4.29: Ebeveynlerin Anne-Baba Ebeveyn Rollerine İlişkin Frekans Dağılımı	137
4.30: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anne-baba ebeveyn rolüne değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları	138
4.31: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin ebeveynlerin çalışıp-çalışmama değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları.....	139
4.32: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları.....	139

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Uzman görüşü formu	163
EK 2. DFA veri seti betimsel istatistik (30 madde, 201 gözlem)	167
EK 3. AFA veri seti betimsel istatistik (34 madde, 305 gözlem)	168
EK 4. Tez araştırma onam formu	169
EK 5. Tez araştırması etik kararı.....	170
EK 6. 0-10 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin tanıtıcı anket formu	171
EK 7. 0-10 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin hikaye tekniklerine uygun hikaye anlatma öz- yeterlilik inanç ölçeği pilot anket formu.....	173
EK 8. 0-10 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin hikaye tekniklerine uygun hikaye anlatma öz- yeterlilik inanç ölçeğine ilişkin anket form.....	176
EK 9. Süre ve olanaklar	179

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SİMGELER

m^2	: metrekaare
p	: korelasyon katsayısı
r	: serbestlik derecesi
χ^2	: ki kare dağılımı

KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanı
ML	: Maksimum Likelihood
CR	: Birleştirici Güvenirlilik
AVE	: Çıkarılan Ortalama Varyans
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Değeri
ANOVA	: Analysis of Variance
KGİ	:Kapsam Geçerlilik İndeksi
GFI	: Goodness Of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)
IFI	: Instituciones Financieras Internacionales:
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
RMR	: Hata Kareler Ortalamasının Karekökü
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
F	: Frekans

%	: Yüzde
N	: Adet
RMSA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
AMOS	: Analysis of Moment Structures
SS	: Standart Sapma
χ^2/SD	: Ki Kare/Serbestlik Derecesi
α	: Alfa
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
MSA	: Measure of Sampling Adequacy
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
ETUHAÖİÖ	: Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniğine Uygun Hikâye Anlatma Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği

1. GİRİŞ

Eğitim, ailede başlar. Sağlıkla dünyaya gelen her çocuk, ilk eğitimini ailede almaktadır. Çocuğa bakmakla yükümlü olan ebeveynler tarafından, çocuğa iyi bir eğitim verilmesi, çocuğun gelişim dönemlerini sağlıklı geçirmesini desteklemektedir. Bir çocuk dünyaya geldikten sonra ebeveynlerini gözlemleyerek, onları taklit ederek görsel, işitsel ve dokunsal algılarıyla öğrenmeye, gelişmeye açıktır. Çocukların tüm gelişim alanları açısından gelişim dönemlerinin gerektirdiği kritik davranışları, bilişsel ve davranışsal gelişimi gösterebilmeleri için çevresel uyaranlar oldukça önemlidir. Çocukların gelişimi ve eğitimi için gerekli çevresel düzenlemeleri yapacak ve bu uyaranlara çocukları dâhil edecek kişiler ise ebeveynlerdir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki ve eğitmedeki etkililiği, çocukların gelecekteki eğitim hayatında ve gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla eğitimin çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemi büyüktür. Ayrıca eğitim, insan ile yaşantı arasında tüm ilişkilerde ve deneyimlerde köprü görevi görmektedir (Kaya, 2020). Bu bağlamda, merak duygusunun ve araştırma ilgisinin yaşamın ilk yıllarında bireylere kazandırılması, bireyi ömür boyu etkilemektedir (Kardaş ve Alp, 2013). Özellikle erken çocukluk döneminde, ebeveynler ve eğitimciler tarafından verilen temel eğitimle birlikte, ebeveynlerle geçirilen etkili vakitler çocuğun gelecekteki yaşamını şekillendirmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların gelişim alanlarının sağlıklı olması için verilen bu eğitimler, çeşitli etkinlikler ve oyunlar yoluyla olmaktadır. Erken çocukluk döneminde, çocuklarla etkili zaman geçirmek için birçok yöntem vardır. Bu yöntemlerden biri olan hikâye anlatma etkinlikleri, en önemli ve en etkili faaliyetlerden birisidir. Çocuklar açısından görsel ve işitsel algıya hitap eden hikâye, masal ve birçok edebi metinler, etkili hikâye anlatma teknikleri yoluyla, çocuklara anlam ve şematik olarak aktarılabilir.

Hikâye anlatma ve kitap okuma benzer uygulamalar gibi dursada, farklı amaçları ve uygulamaları kapsayan birbirlerinden farklı tekniklerdir (Işıkoğlu ve Şimşek, 2020). Hikâye okuma, kişinin kitaptan direkt yazılanları aktarma olurken, hikâye anlatma teknikleri ise çocuklar için yazılmış çocuk edebiyat metinlerinin (hikâye, masal, şiir, parmak oyunu vb.) çeşitli materyal ve anlatım teknikleri ile çocuklara aktarılmasıdır. Diğer yandan hikâye anlatma ise yazı ve hikâye kitaplarının olmadığı yıllardan bu zamanlara

kadar süre gelen ve geleneksel edebiyatın temelini oluşturan sözel olarak aktarılan ve yorumlanan bir tekniktir (Brand ve Donato, 2001). Ayrıca hikâye anlatma teknikleri kullanılarak yapılan hikâye anlatma etkinliği, hikâye okuma etkinliğinden daha fazla dikkat çekici, eğlenceli, kalıcı ve etkili faaliyet türlerindendir. Eğitimcilerin ve özellikle ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerinin ayırımına varmaları sağlanıp, amaca uygun etkinlik ve materyal belirlemeleri açısından bilgili olmaları, çocukların eğitimleri açısından önemli bir noktadır. Ebeveynlerin, çocuklarıyla beraber etkinlik yapma konusunda seçim yaparken, bu farklılıkları göz önünde bulundurarak etkinlik belirlemeleri öncelikleri olmalıdır.

Çocuk edebiyatı metinleri, çocukların ilgi ve gelişim alanlarını destekleyen, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, teması, konusu, anlatım dili, resimleri, fiziksel özellikleri bakımından çocuklara yönelik hazırlanan araçlardır (Ataman vd., 2019). Eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuk edebiyatı metinlerini çocuklara çeşitli tekniklerle ve yöntemlerle oyunlaştırarak vermeleri sonucunda aktarılan bilgiler daha kalıcı ve etkili hale gelecektir. Bunlardan biri olan hikâye anlatma teknikleri ile çocuklara anlatılan hikâyeler, çocukların gelişim ve eğitimleri açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmeye ve eğitmeye dayalı hikâye anlatım tekniklerinin kullanımı çok eskiye dayanmaktadır (İnan, 2015).

Ebeveynlerin çocuklarıyla hikâye anlatma tekniklerini kullanarak hem çocuklarıyla etkinlik uygulamış olmaları, hem de etkili vakit geçirme fırsatı bulmaları, çocukların tüm gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Hikâye anlatma teknikleri kullanılarak, düzenli hikâye anlatımı yapılan çocuklarda alıcı/ifade edici dil becerileri, okur-yazarlık becerileri, okul başarısı ve okul başarısının sürdürülebilirlik oranları yükselmektedir. Ayrıca hikâye anlatma teknikleri kullanılarak anlatılan hikâyeler yoluyla, çocukların öncelikle dil ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlanarak duygusal rahatlama, sosyalleşme, yaratıcılık, hayal dünyalarının gelişimi, akademik becerilerinin gelişimi, okuma-yazmaya karşı olumlu tutum sergileme, öz güven duygularının artması ve en önemli noktalardan biri olan aileleri ile güvenli bağlanma alanlarında, çocuklara birçok önemli katkısı olacaktır (Arroba ve Acosta, 2021; Chung ve Yang, 2022; Erdoğan ve Belkıs, 2015). Diğer yandan hikâye anlatma teknikleri kullanılarak anlatılan hikâyeler sonucunda çocuklar, hikâyelerin nasıl inşa edildiğini, hikâye olay örüntülerinin nasıl oluşturulacağını, hikâyedeki karakterlerin nasıl gelişip, olayları nasıl aktardığını, hikâye resimlerinin duyduğu kelimelerle nasıl şekillendirileceğini, karşılaştığı problemlere ve karmaşık olaylara nasıl çözüm bulacağını

yetişkinlerin hikâye anlatımlarıyla model alarak öğrenirler. Ayrıca çocuklarda, anlatılan hikâyeleri analiz ederek iyi bir okur olmalarının yanı sıra, iyi bir hikâye anlatıcısı olmalarının temelleri atılmış olur (Isbell vd., 2004; Şimşek, 2017; Taner Derman vd., 2019; Yıldırım, 2018). Çocuklar için önemli olan bu becerilerin kazandırılması ve desteklenmesi amacıyla, ebeveynlerle birlikte etkili hikâye anlatma etkinliklerinin uygulanmasıdır (Powell ve Diamond, 2012; Zelyurt, 2022).

Özellikle okul öncesi dönemi kapsayan erken çocukluk yılları (0-6 yaş), insan gelişiminin yüzde seksenlik kısmının bu zaman aralığında tamamlanması nedeniyle, erken çocuklukta verilen eğitimin ne denli önemli olduğunu ifade etmektedir (Duffy, 2006). Çocuğun gelişim açısından birçok kritik dönemi içeren erken çocukluk eğitim sürecinde çocuğa verilen her uyaran, çocuğun geleceğinde önemli kritik dönemleri belirlemektedir. Çocuk dünyaya geldikten sonra, aile ve yakın çevresiyle geçirdiği etkili zamanlar sonucunda, geleceğinin temeli atılmaktadır (Şimşek, 2017; Taner Derman vd., 2019; Varol ve Selinay, 2020; Yıldırım, 2018). Öte yandan ebeveynlerle özellikle erken çocukluk döneminde yapılan hikâye anlatma faaliyetleri, çocukların ilköğretim dönemi ile birlikte sonraki eğitim dönemlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Çokyaman ve Çelebi, 2021; Türe Köse, 2019; Turgut ve Kışla, 2015). Bu açıdan ebeveynlerin çocukları için uyguladıkları hikâye anlatma teknikleri, sadece erken çocukluk döneminde kullanılan bir etkinlik olmamalıdır. Çünkü hikâye yoluyla öğrenme, hayat boyu devam eden bir faaliyettir. Ayrıca çocuğun gelişim ve eğitim döneminde ilgi ve ihtiyaçlarının boyutları ve türü farklılaşsada, çocukların aileleri ile etkili zaman geçirme ihtiyaçları devam etmektedir ve bu ihtiyaçlarının giderilmesi, çocuğun sağlıklı gelişmesi açısından oldukça önemlidir.

Hikâye anlatma teknikleri, ilköğretim dönemindeki çocuklar için de bilgi aktarma, eğlenceli zaman geçirme, yaratıcılıklarının gelişimini sağlama, edinilen bilginin kalıcılığını artırma gibi birçok amaçla kullanılan ve kullanılması gereken tekniklerdendir. Çünkü ilköğretim dönemindeki çocukların her ne kadar akademik yönden hayatlarının en önemli adımlarını atmış olsalar dahi oyun çocuğu olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca ebeveynler, çocukların gelişim aşamalarında eğitimin temelinde oyun yoluyla öğrenme ilkesinin var olduğunu göz önünde bulundurmalarıdır.

Çocuklarla birlikte hikâye anlatma uygulaması sırasında, ebeveynlerin çocuklarla etkileşimli olarak hikâye anlatma etkinliği yapması uygulamanın en kritik yönüdür.

Etkinlik uygulanırken yetişkinlerin çocuğa iletişim fırsatları sunmaları, çocuğun ilgisini çekerek etkinlik boyunca hikâyeye odaklanmasının sağlanması, bu sırada çocuklara kavram öğretimi ve sözel iletişim becerisi kazandırmaları, kaliteli hikâyeye anlatma tekniklerinin kriterlerinden ve en önemli maddelerinden birisidir (Sutton vd., 2007). Anlatıcı, hikâyeye anlatma etkinliği sırasında çocuğu, eğitim materyalini rahat olarak görebileceği biçimde oturtması gerekmektedir. Diğer taraftan, hikâyeye anlatıcısının, ses tonlama ve vurgularına dikkat etmesi çocuğun işitme ve görme duyusunu aktif hale getirerek öğrenmenin kalıcılığını sağlarken, dikkatini etkinliğe yoğunlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Kardaş ve Alp, 2013). Bunun için hikâyeye anlatıcısı, etkinlik öncesi çocukların oturma düzenini kontrol etmelidir ve gerekli çevre düzenlemesini yapmalıdır. Çocukların oturma biçimleri hikâyeye anlatma sırasında kullanılan tekniğe uygun mesafede ve şekilde olmalıdır.

Sağlıklı, eğitilmiş, donanımlı, başarılı, mutlu çocukların yetiştirilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi için gelişime ve geliştirmeye açık ebeveynlerin olması elzemdir. Ebeveynler, kendilerini geliştirerek öncelikle kendisine, daha sonra çocuklarına ve çevresine fayda sağlamayı amaçlamalıdır. Bu amaçların gerçekleşmesi, değişen bilgi ve teknolojiye uyum sağlamaları, çocuklarına daha verimli olabilmeleri adına yetişkinlerin de kendi bilgi ve becerilerini yenilemeleri, gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaları önemlidir. Bu bağlamda ebeveynlerin, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin önemini farkında olmaları gerekmektedir. Öte yandan, gelişen teknoloji ve yenilenen bilgiler sonucunda, bireylerin hayatlarında ortaya çıkan eğitim ve bilgi ihtiyacı nedeniyle, hem bireysel hem toplumsal yönden kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin ne denli önemli olduğu bilinmektedir.

Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, bireylerin kişisel, kamusal, sosyal yönden yaşam perspektifi içerisinde bilgilerin, becerilerin, yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca dâhil olunan ve devam eden bütün öğrenme faaliyetleri şeklinde tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda ise ‘hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca beşikten mezara kadar süregelen eğitim ve öğrenme deneyimi’ olarak ifade edilmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Hayat boyu öğrenme, örgün eğitimi, yaygın eğitimi ve okul dışı eğitimi kapsayan, yaş, sosyo- ekonomik durum ve eğitim seviyesi gibi sınırlar koymayan, öğrenme sürecinin kişinin yaşamında her alanında ve sürekli devam ettiği gerçeğine dayanan eğitim anlayışını içermektedir. Bununla birlikte, hayatın tümünü

kapsayan, öğrenme imkân ve yöntemleriyle ve bireyin kendi potansiyel ve yeterliliklerini yaşam boyunca geliştirmesi için imkân tanıyan bir süreçtir (Coşkun ve Demirel, 2012: s.109).

Günümüzde nitelikli ebeveynlerden bahsedebilmek için iyi bir mesleğe sahip olmaları veya iyi bir eğitim almış olmaları çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Ebeveynler, hayat boyu öğrenme düsturu ile kendi öğrenmelerini yönetip, denetleyerek ve bunu sürdürülebilir hale getirerek bir yaşam tarzına dönüştürdüklerinde, çocuklarının gelişim ve eğitimlerine önemli destek ve katkıları olacaktır (Samancı ve Ocakcı, 2017: s.713). Bununla birlikte ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda öz değerlendirme yaparak, kendilerinin yeterli ve yetersiz oldukları alanlarının farkına varmaları, kendi ve çocuklarının gelişimleri açısından önemlidir. Bu farkındalık ile ebeveynlere hayata farklı perspektiften bakmalarını sağlayarak, birçok konuda gelişime katkı sunacaktır.

Öz-yeterlik inancı, kişinin yalnızca kendisi hakkında nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü değil, aynı anda hayat karşısında belirlenen hedeflere başarılı bir şekilde ulaşp, ulaşamadığını analiz etme etkisine sahiptir (Gürçan, 2021). Bandura (1986)'da, öz-yeterlilik inancını, bireylerin hayatta karşılaştığı olayların üstesinden gelebilme performansı gösterebilmeleri konusunda kendilerine olan inançları şeklinde tanımlamıştır. Literatür incelendiğinde, bireylerdeki öz-yeterlilik inancının akademik başarıyı ve motivasyon gücünü artırdığı, ayrıca kişinin okuma becerisi, dinleme becerisi, yazma becerisi ve konuşma becerisi açısından birçok alanda etkili olduğu belirtilmektedir (Bandura, 2000; Mills vd., 2006).

Bir çocuğun çocukluk döneminde, ebeveynleri ile yaptıkları aktivitelerin çeşidi ve niceliği kadar, bu aktivitelerin niteliği de önemlidir. Bu nedenle yetişkinlerin, çocuklarına fayda sağlamak isteyip, yetersiz kaldıkları noktalarda kendilerini geliştirebilmeleri için çeşitli kurs, seminer ve eğitimlere dâhil olmaları oldukça mühimdir. Dolayısıyla, ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun, hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları ölçeğinin geliştirilmesi, ebeveynlerin öz-yeterlilik inanç boyutunu görmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri açısından da önem arz etmektedir.

Literatürdeki çalışmaların ağırlıklı olarak hikâye okumaya odaklandığı, hikâye anlatmaya yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda kaldığı belirlenmiştir. Spesifik olarak 'hikâye

anlatma' ve 'hikâye okuma' konularda öz-yeterlik inançlarını araştıran ise yalnızca bir araştırma olduğu görülmektedir. Nitekim bu çalışmada öz-yeterlik hikâye okuma kavramıyla birlikte ele alınmış ve bu doğrultuda bir ölçek geliştirilmiştir (Kotaman, 2009). Ayrıca hikâye anlatma tekniklerine uygun, hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesiyle birlikte alan yazına bir ölçme aracı sunulmuş olacaktır.

Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi sonucunda, araştırmacıların bu konuda yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesini de kolaylaştıracaktır. Diğer yandan bu ölçek akademik çalışmalarda da kullanılabilecek; araştırmacıların bu kapsamdaki çalışmalarına yön verebilecek, farklı değişkenlerle ilişkilendirerek değerlendirmeler yapmalarını sağlayabilecektir. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterliliklerinin ölçülmesiyle, çocuklarının ve kendilerinin bu konuda gereksinim ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanı sıra bu ihtiyaçların giderilmesi adına çeşitli türde yetişkin eğitim ve kursların açılmasına yönelik yol gösterici olacaktır. Bu uygulamanın, çocukların gelişimine ve yetişkin eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlaveten, hikâye anlatma tekniklerine uygun, hikâye anlatma öz-yeterlilik ölçeği ile ebeveynlerin öz-yeterlik inançlarını ortaya koymak hem de konu hakkında farkındalıklarını geliştirmek bu çalışmanın odak noktasıdır. Yukarıdaki bilgi ve açıklamalar ışığında bu çalışmada, ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması amaçlanmıştır.

Ebeveynlerde hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin uygulanması ile birlikte ebeveynler, kendilerini yetersiz kaldıkları alanlarda yetişkin eğitimi farkındalığı oluşacaktır. Böylelikle aileler, çocuklarının hayatlarında kritik dönemleri atlamadan gelişimlerine önemli katkılar sunabilme fırsatlarını yakalayabilecektir. Bu fırsatların değerlendirilmesi sonucunda daha sağlıklı ve daha mutlu çocukların yetiştirilerek geleceğin yapı taşları sağlam inşa edilmiş olacaktır. Bununla birlikte ölçeğin uygulanması ile toplumdaki ebeveyn çocuk iletişimi için gerekli etkinlik türleri farkındalığı oluşacaktır. Aileler çocukları ile etkili iletişim kurmaları bakımından etkinlik türlerini öğrenerek, büyük bir uygulama alanına sahip olacaklardır. Ayrıca ölçeğin uygulanması sonucu, bu alanda yetişkin eğitimi açısından yetersiz kalınan bölgelerde çeşitli kurs ve seminerlerin geliştirilmesi bakımından kurs yetkilileri ve yöneticilerine ışık tutacaktır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerini kullanarak hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarını belirlemeye yönelik geçerli, güvenilir bir ölçek geliştirmek ve uygulamaktır.

1.1.1 Araştırmanın Alt Amaçları

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeği” geçerli bir ölçek midir?
2. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeği” güvenilir bir ölçek midir?
3. Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?
4. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarına ilişkin demografik değişkenlere göre bir farklılık var mıdır?
 - 4.1. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
 - 4.2. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları mesleklerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
 - 4.3. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
 - 4.4. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları ebeveynlik rollerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
 - 4.5. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları ebeveynlerin çalışıp-çalışmama durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

1.2 Araştırmanın Önemi

Bilginin hızla değiştiği dünyada, çocukların ve ebeveynlerin de bu değişime uyum sağlamları gerekmektedir. Bebek, anne karnındayken öğrenmeye başlamaktadır. Bebeğin dünyaya gelişinden sonra tüm duyularının etkin kullanımıyla, birçok uyaran ve etkileşim sonucu, öğrenme süreci daha da hızlanmaktadır. Çocuğun gelişim ve öğrenme hızı, gelişim dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Erken çocukluk döneminin ilk yıllarını içine

alan 0-6 yaş dönemi hem öğrenme hızı bakımından hem de gelişim hızı bakımından en hızlı olduğu dönemi kapsamaktadır. Dünyaya gelen bebeğin, tüm gelişim alanları aynı hızda olmasa da süreklilik arz eder. Bir gelişim alanı hızlı ilerlerken, diğeri yavaşlasa da gelişimde duraksama söz konusu değildir. Gelişimin bu ilkesi çocuğun çevresi ile etkileşimi sonucu aldığı tüm bilgi ve becerileri olgunlaşma ve hazır bulunuşluğun tamamlanması sonrası becerinin çocuk tarafından gerçekleştirileceğini gösterir. Çocuğun öğrenmesi ve gelişimi bakımından kritik dönem olarak adlandırılan erken çocukluk dönemi, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklara titizlikle eğilim gösterip, onlarla etkileşimli zaman geçirmeleri, çocukların geleceğinin temelini oluşturma bakımından oldukça önemlidir. Çünkü hikâye, masal, öykü gibi edebi metinler yoluyla çocuk çevresi ve içinde bulunduğu dünya hakkında yeni kavramlar, bilgiler öğrenip, bilgi dağarcığını geliştirmeye başlayacaktır. Zamanla bilgi birikimi sonucunda, henüz konuşma yetisi olmayan çocuk, bilişsel ve dilsel gelişim süreçlerinin olgunlaşması sonucu konuşma yetisini kazanıp, anlatı becerilerini geliştirecektir. Bilişsel gelişimi ve dil gelişimi sonrası çocuk çevreye açılarak aile, akran ve birçok sosyal çevre ile sosyal etkileşime geçerek duygusal ve sosyal gelişimini geliştirmeye başlayacaktır. Aile bireyleri ile sağlıklı ve mutlu etkileşimi olan çocukların bilgi öğrenimi, yaratıcılıkları, hayal güçleri, fikir üretme ve uygulama yetileri ve daha birçok becerisi olumlu seyretmektedir. Gelişim alanlarının birbiriyle bu kadar bağlantılı ve etkileşimli olduğu erken çocukluk sürecinde, ebeveynlerin etkinlik ve aktivitelerle çocukların hayatına olumlu dokunuşlarıyla, çocuklarının gelişimleri en üst seviyelere taşınacaktır.

Ebeveynlerin, çocuklarla etkileşimli zaman geçirmek için uygulayabilecekleri en iyi yöntemlerden biri hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâye anlatma etkinlikleridir. Bu yöntem ile çocuklara gerekli bilgi aktarımı sağlanırken, eğlenerek öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Çocuk böylelikle, hikâyelerle öğrendiği birçok kavramı daha rahat şematize ederek içselleştirebilecektir. Ebeveynlerin hikâye anlatım tekniklerinin çocuklardaki gelişim süreçlerindeki ilerlemesine katkısı fark ettirilerek, ebeveynlerin bu alanda farkındalıkları artırılabilir. Bu araştırma ile ebeveynlerin, hikâye anlatma öz-yeterlilikleri konusunda yetersiz kaldıkları noktaların tespiti sonucu, kendilerini geliştirmeye sevk edeceği düşünülmektedir. Bu farkındalık ile beraber ebeveynlerin, çeşitli yetişkin eğitimlerine katılarak, ailesine ve çevresine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde, anne- babasıyla etkileşimli zaman geçiren çocukların, güvenli

bağlanmaları daha sağlıklı olacaktır. Güvenli bağlanma ve güvenli ayrılma süreçlerini sağlıklı ve huzurla atlatan çocuklar, yüksek öz güvenli, koyduğu hedefe ulaşmak için çaba gösteren, sorumluluk sahibi bireyler olacaktır. Bu kazanımların yanı sıra çocukların gelişim ve eğitimlerinde öncelikli olan mutlu çocuk ilkesi gerçekleştirilmiş olacaktır. Ayrıca çocuk, hikâyeler yoluyla birçok bilgiyi sünger gibi çekerek bilişsel gelişimini aktif hale getirerek analiz yapabilme yetisini geliştirecektir. Öğrendiği kavramları, anlamlandırma, yorumlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi zihinsel faaliyetlerde bulunacaktır. Diğer yandan öğrendiği kavramlar ile alıcı ve ifade edici dil gelişimini artıracaktır. Dil gelişimi erken olan çocuklar, akran ve çevreleri ile iyi iletişim kurdukları için erken dönemde duygusal ve sosyal yönden gelişecektir. Hikâyelerdeki konu ve temalarla çocuklara aktarılan günlük yaşam ve öz bakım becerileri daha çabuk kazandırılacaktır. Böylelikle ileriki yaşlarda öz güveni yüksek, öz bakım ihtiyaçlarını bağımsız giderebilen özgür bireyler olacaklardır. Hikâye anlatma etkinliği ile çocukların bütün gelişim alanlarının, doğrudan ya da dolaylı olarak sürekli desteklenmesi mümkündür. Bu bağlamda, bu çalışma ile ailelerin çocuklarıyla yaptıkları hikâye anlatma etkinliklerinin, çocuklarına ne kadar fayda sağladığının farkına varacakları düşünülmektedir. Bu farkındalık sonucu ebeveynler, çocuklarının gelişim dönemlerinde gelişim ihtiyaçlarına uygun etkinlikler belirleyerek, çocukların dil gelişimleri, bilişsel gelişimleri, sosyal-duygusal gelişimleri ve öz bakım becerileri gibi birçok gelişim alanlarında onları destekleyebileceklerdir.

Yabancı ve ülkemizdeki literatür incelendiğinde, daha çok ebeveynlerin çocuklara hikâye okumaları ile ilgili çalışmaların olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklara hikâye anlatma teknikleri ile ilgili çalışmalar ise sınırlı sayıda kalmıştır. Ayrıca hikâye anlatma tekniklerini kapsayan herhangi bir ölçeğin olmaması bu alanda çalışmaların yetersiz kaldığını göstermektedir. Bundan dolayı, bu ölçek geliştirme çalışmasının literatürdeki açığın giderilmesine yönelik katkı da bulunacağı düşünülmektedir. Diğer yandan bu ölçek çalışması, eğitim alanında çalışma yapacak diğer araştırmacılara yeni çalışma olanakları sağlayacağı ön görülmektedir.

1.3 Sayıtlar

Bu araştırmanın yürütölme aşamasında ve elde edilen bulguların analizlerinde aşağıda belirtilen sayıtlara göre hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılımcılar gönüllü olarak dâhil olmuşlardır.
3. Araştırmada kullanılan formlardaki sorulara katılımcılar samimi ve içtenlikle cevaplamışlardır.
4. Araştırmada kullanılan ölçek formlardaki soruların katılımcılar tarafından doğru algılandığı ve uygulandığı varsayılmıştır.
5. Ölçeklerin uygulanması sırasında iç ve dış çevre şartlarının tüm katılımcılar için aynı şartlar içinde olduğu varsayılmıştır.
6. Katılımcıların ölçek formlardaki sorulara doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırmanın yapısında, uygulanmasında var olan ve araştırma için ön görölen sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma bulgularının kaynağı, çocuklarına hikâye anlatan ebeveynler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmadaki veriler, konu ile ilgili ulaşılabilen veriler ile sınırlandırılmıştır.
3. Ölçeğin uygulanması adına ayrılan süre 10 hafta ile sınırlandırılmıştır.

1.5 Varsayımlar

Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek maddelerine verilen yanıtlar katılımcıların gerçek fikirlerini yansıtmaktadır.

1.6 Kısaltmalar

TDK: Türk Dil Kurumu

NSA: National Security Agency

EHATÖİÖ: Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği

1.7 Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıklıkla karşılaşılan anahtar sözcüklerin araştırma sürecinde anlam bakımından kullanıldığı kısaca tanımlamaları yapılmıştır. Tanımlamaları yapılacak sözcükler sırasıyla, hikâye, hikâye anlatma teknikleri ve öz yeterlilik inancıdır.

Hikâye: Hikâye, ana kahraman ve yan kahramanların başından geçen olayların belirli bir olay örgüsü içinde anlatıldığı kurgusal metinlerden oluşan olay örüntüsü. Metin içerisinde nedensellik özellikleri ve sıralama özellikleri ile beraber olay örüntüsünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle oluşturulan anlatım metinleridir (Delgadillo, 2004).

Hikâye Anlatma Teknikleri: Hikâye anlatımını güçlendirmek ve olay örgüsünü doğru biçimde yansıtmak, aktarmak için hikâyelerin anlatımında kullanılan yöntemlerdir. Hikâye anlatıcılığı, bir hikâye metninin amaçlanan kitleye yazılı, sözlü ve çeşitli materyallerle aktarılmasıdır (Çalışkan, 2021).

Öz-Yeterlilik İnancı: Kişinin bir eylemi uygulama ya da bir sonuca ulaşma becerisine karşı olan güvenin yanı sıra, kendi yaşam akışındaki engelleri, zorlukları ve durumları etkileme yetisidir (Bandura, 1977; Bandura, 1982; Schunk, 1982).

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, ebeveynlerin eğitimi ve hayat boyu öğrenmedeki yeri, erken çocukluk eğitimi, erken çocukluk eğitimi ve çocuk gelişimi ilişkisi, hikâye anlatma teknikleri ve önemi, öz-yeterlik inancı, eğitimde öz-yeterlik inancının önemi, bu alanda yapılan yurt içi çalışmalar ve yurt dışı çalışmaları ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.1 Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Hayat boyu öğrenme, sadece okul kurumlarıyla sınırlı kalmayan evde, işte, sosyal ortamda yani hayatın her alanında gerçekleşebilen öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biri olarak açıklanmaktadır (HBÖGM, 2021). UNESCO, hayat boyu öğrenmenin tanımını, “Bilgi, beceri ve yetkinliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak gerçekleştirilen tüm amaçlı öğrenme faaliyet ve etkinlikleri” olarak belirtmiştir (UIL, 2000). Bilgi toplumuna geçiş ile beraber, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme kavramlarının ortaya çıktığı söylenebilir. Hayat boyu öğrenme kavramı ilk 1920 yıllarında çeşitli alanlarda kullanılmaya başlanmıştır (Ayhan, 2005). Ayrıca bu kavram, insanın doğumuyla başlayıp, ölümüne kadar süregelen bir öğrenme serüvenidir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Hayat boyu öğrenme, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, talepleri doğrultusunda insanların modern yaşama, değişen bilgiye, gelişen teknolojiye uyumunu sağlamak ve insanları her alanda donanımlı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Formal, informal, örgün, yaygın ve her türlü eğitim faaliyetleri içine alarak hayat boyu öğrenme tüm eğitim potansiyellerini geliştirip ve bu yönde çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Bireylerin yaşamı boyunca bilgi, beceri, yeterliklerini bireysel yönden, sosyal yönden, mesleki ve akademik yönden geliştirip, bilgi dağarcığını artırmak için uygulanan bütün faaliyetleri kapsamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2020; Günüş vd., 2012). Diğer yandan hayat boyu öğrenme, kişiler için hayatının bütününe yayılan öğrenme imkânlarıdır (Coşkun ve Demirel, 2012: s.109). Candy hayat boyu öğrenme kavramını, toplumda yaşayan tüm bireyleri ilgilendiren, sürekli eğitim olarak değerlendirilebilen, bireyleri sürekli geliştiren ve destekleyen süreç olarak belirtmiştir (Candy, 2002: s.2). Bu öğrenme stratejisi, kişilerde derinlemesine bilgi ve beceriyi geliştirmeyi hedeflediğinden, kişinin önceki öğrenme

birikimlerine dayanır. Bütün bu tanımlamaların sonucunda ortaya çıkan temel kanı, bireylerin tüm eğitim hayatlarında aldıkları eğitimler sonucunda, gereken tüm bilgi ve becerilerle donatılmasının mümkün olmadığıdır. Elde edilen bu sonuçta, yeni eğitim alanlarını ve eğitim zorunluluğunu gündeme getirmektedir (Bentley, 1998; Sharples, 2000).

Günümüzde bilgi en büyük sermayelerden biridir. Dünyanın birçok yerinde sürekli eğitim, hayat boyu öğrenme kavramları, yetişkin eğitimi kavramıyla eş anlamlı kullanılmaktadır (Penirci Bordanacı, 2014). Yetişkin eğitimi kavramı önemli ve eskiye dayanan bir geçmişe sahiptir. İnsanlar, eski zamanlardan günümüze kadar eğitim almak, deneyim kazanmak ve edindikleri bilgileri ile yakınlarına faydalı olarak devamlı öğrenme ve öğretme çabasında olmuşlardır (Geray, 2002; Penirci Bordanacı, 2014). Bireyin yetişkinlik döneminde, gelişime ve gelişmeye dayalı kriterler bireyin öğrenme amaçlarına, kişinin içinde bulunduğu durum birçok sürece etki etmektedir. Yetişkin bireyin eğitim esaslarının, yetişkinin özelliklerine ve ihtiyacına uygun olması beklenir (Kaya, 2012; Yüksel, 2017). Yetişkin eğitimi ile bireylerin yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öte yandan bu eğitim ile öncelikle bireyin gelişimine sonra yakın çevresi ve sosyal topluma faydasının olması beklenmektedir. Bu eğitimler sayesinde, çeşitli sosyal sorunların çözülerek toplumsal kalkınmanın desteklenmesi sağlanmaktadır. Bilgi toplumu olan günümüzde bireylerin, bilgi ve yeteneklerinin güncel kalması için yetişkinlerinde doğru biçimde geliştirilmesi adına ihtiyaç duyulan eğitimlere dâhil olunması gerekmektedir (Kara ve Karakoç, 2017).

2.2 Ebeveynlerin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenmedeki Yeri

Ebeveynlik; büyük mutlulukların ve zorlukların aynı anda yaşandığı, uzun soluklu bir yolda çocuklarla birlikte öğrenerek, deneyim kazanarak ilerleme kaydeden ve ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bazen anne- babalar da çocuklarla yaşanan sorun ve problemlere karşı nasıl davranacaklarını bilemeyip, çaresiz kalabilirler. Zaman zaman çocuklarla yaşanan sorunların kaynağı, gelişen ve değişen bilgi birikimleri karşısında yetersiz kalma, zaman zaman ise çocuktan beklentilerle ebeveynlerin tutum ve davranışlardaki tutarsızlıktır. Anne – babaların ebeveynlik rollerinde her zaman sabır, sevgi ve yol gösterici kimliği olmalıdır. Ebeveynler bu rollerini tam olarak zamanında gösterebilmeleri için kuşaklar arasındaki bilgi, teknoloji ve sosyal gelişim farklılığını en aza indirmeleri

oldukça önemli bir noktadır. Bu sebepten dolayı bireyin ve toplumun gelişim sürecinin devamlılığının sağlanması ve kişilerin hayatlarına yön verebilme isteğinden doğan gelişim ihtiyacı beraberinde yetişkinlerin eğitimini de gerekli kılmıştır (Miser, 2013; Okçabol, 2006; Samancı ve Ocakcı, 2017). Yetişkinler hedefleri doğrultusunda yaşamları ile bağlantı halinde olacak şekilde öğrenmeyi ön görmektedirler. Yetişkinler, hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmek adına çeşitli yetenek ve beceri geliştirme çabasıdadırlar. İş yerinde, sosyal çevrede, aile yaşamında eksik hissettikleri alanlarda bilgi, deneyim ve tecrübe kazanmak için çeşitli eğitimlere eğilim göstermektedirler (Geray, 1978; Tusting ve Barton, 2011). Bu gelişimin elde edilebilmesi için ebeveynlerin de yaş, cinsiyet, konum, statülerine bakmaksızın yetişkin eğitimlerinden faydalanarak kendilerini geliştirmelidirler. Zaman içinde bu zorlu süreçte, ebeveynliğin en büyük amacı sağlıklı, eğitilmiş, kendi kendine yeten, bağımsız, öz güvenli, mutlu ve güçlü kişiliğe sahip çocuklar yetiştirmektir. Bunun en önemli yolu ise ebeveynlerin sürekli olarak kendilerini yenileme ve geliştirme çabası ve bu gelişimlerin sağlanması için gerek duyulan çeşitli kurs, seminer gibi gelişim eğitimlerine katılım oranlarına bağlıdır.

Günümüzde hızla değişen teknoloji karşısında sağlıklı, başarılı ve eğitilmiş çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen ebeveynlerin bilgi edinmeye ve değişime açık olmaları gerekmektedir. İyi bir ebeveyn, çocuklarının eğitimlerinde eksikliğini, yetersizliğini ve yanlışını fark ettiğinde eksikliğini gidebilecek kadar ileri görüşlü ve eleştiriye açık olmalıdır. Ebeveynlerden beklenen bu başarının gerçekleşmesinin en önemli yolu hayat boyu eğitim ve yetişkin eğitimi olanaklarını kullanarak çeşitli eğitimlere dâhil olmaktır. Anne-babalar hayatlarının her aşamasında, çocuklarının eğitimlerine katkıda bulunmalı, onların gelişimi ve eğitimi için kendilerini geliştirmelidirler (Erkan, 2003; Kara ve Karakoç, 2017). Günümüzde son zamanlarda Türkiye’de hayat boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilmiş ve uygulanmış olan en önemli yetişkin eğitimi çalışmaları olarak birçok aile eğitimi kursları olduğu söylenebilir. Aile eğitimi kursları, çeşitli alanlar da ebeveynlere verilen eğitimler, seminerler ve kurslar ile ebeveynlerin çocuklarının eğitime bakış açılarının ve çocuklarına yaklaşım tarzlarının değişip, geliştirilmesi, sağlıklı, eğitilmiş, başarılı ve mutlu çocukların yetiştirilmesi için son derece önemli bir fırsattır (Ay ve Şahan, 2018). Çünkü hayat boyu öğrenme kapsamında insanların hizmetine sunulan aile eğitimi programları, anne ve babalara, anne-babalık rolleri açısından eğitim vermeyi, aile yaşamını düzenlemeyi ya da güçlendirmeyi, gerekli bilgi ve beceriler ile donatmayı amaçlamaktadır (Kılınç, 2011).

2.3 Ailede ve Okulda Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi, çocukların formal eğitim hayatlarının ilk basamağıdır. Erken çocuk eğitimi, okul öncesi dönemini (0-6 yaş) kapsamaktadır. Yani çocuğun dünyaya gözünü açtığı günden itibaren ilköğretime başladığı güne kadarki süreci kapsayan dönem denilebilmektedir. Okul öncesi eğitim ya da erken çocukluk eğitimi kavramlarının birçok tanımı bulunmaktadır. Fakat Yılmaz (2003)'te en kapsamlı ve en güncel tanımı yapmıştır; *“Okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerinin toplumun kültürel değerleri ile paralel olarak yönlendirmeleri olan, duygularının gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde çocuğa yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir.”*

Poyraz ve Dere (2001), erken çocukluk eğitimi tanımını, çocuğun doğduğu andan ilköğretim başlangıcına kadarki yıllarını kapsayan, çocukların bireysel farklılıkları ve gelişim seviyelerini göz önünde bulundurularak gerekli zengin uyarıcılarla onların gelişimlerini en iyi şekilde yönlendiren eğitim olarak tanımlamışlardır. Erken çocuk döneminde çocukların, okul öncesi eğitim almaları onların, bilişsel gelişimleri, dil gelişimleri, sosyal-duygusal gelişimleri, psiko-motor beceri gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çocuklar erken çocukluk eğitimi ile kendilerini, çevreyi hızla tanımaktadırlar ve topluma ait birçok değer ve kavramı öğrenmektedirler. Akranlarıyla beraber sosyal-duygusal yönden gelişimlerini tamamlayarak, çevreye hızlıca uyum sağlamaktadırlar. Dil-konuşma becerilerini birçok yetişkin ve akran modelleri görerek hızlandırmaktadırlar. Ebeveynler ve arkadaşları ile yaptıkları etkinliklerle, oyunlar yoluyla psiko-motor becerilerini ve psiko-sosyal becerilerini geliştirmektedirler. Ayrıca bu dönemde çocuğun kişiliğinin temelleri atılmaya başlandığı dönem olması nedeniyle çocuğun yetişkin ve akran çevresiyle aktif vakit geçirmesi oldukça önemlidir. İnsanın zihinsel gelişiminde kalıtsal faktörlerinin yanı sıra çevresel faktörlerinin de belirleyici seviyede etkisinin olduğu bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde edinilen her bir öğrenme ve çocuklara sunulan zengin uyaranlarla dolu ortamlar, çocukların beyin gelişiminin sınırlarını zorlayarak üst seviyelere çıkmasını sağlamaktadır. Çünkü çocukların zihinsel gelişiminin yaklaşık %80'lik bölümü erken çocukluk döneminde tamamlanmaktadır. Diğer yandan, erken çocukluk dönemi, çocukların dil gelişimleri bakımından kritik dönemleri içermektedir. Çocuklar, dil gelişimlerinin büyük bölümünü bu dönemde tamamlayarak, akıcı konuşma dil becerisine sahip olmaktadır. Bunların yanı sıra, çocuklar akranlarıyla edindikleri

sosyal deneyimler sayesinde, çocukların topluma ve çevreye daha hızlı uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır (Duffy, 1998; Güven ve Azkeskin, 2014). Kısacası erken çocukluk eğitimi alan çocuğun tüm gelişim alanları olumlu yönden desteklenmektedir. Çocuk bu dönemde çevredeki tüm uyaranlara ve öğrenmeye açıktır. Ailede ve kurumlarda verilen erken çocukluk eğitimi çocuğu ilkokula ve hayata hazırlamayı amaçlar. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde alınan eğitim, çocuğun tüm hayatını derinden etkilemektedir (Çetin vd., 2018; Ekinci Vural, 2006; Koçyiğit, 2012; Tuncer, 2015; Tunçeli ve Zembat, 2017).

Ayrıca erken çocukluk dönemi, nörolojik ve fizyolojik açıdan büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu ve kişilerin ileriki yaşamına dair birçok yapı taşının oluştuğu, şekillendiği zaman dilimine karşılık gelmektedir. Bu bakımdan erken çocukluk dönemi, hem hassas hem de kritik gelişim ataklarını barındıran bir dilimi kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde birçok gelişim alanında hızlı bir değişim yaşamaktadır ve sürekli gelişmeye, değişmeye açık bulunmaktadır (Duffy, 1998; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Erken çocuk dönemi, çocuğun ebeveynleri ve yakın çevresiyle etkileşimi ile aldığı eğitimler bakımından, çocukların gelişim süreçlerinde oldukça mühim bir etkiye sahiptir. Ayrıca çocuklar bu dönemde ebeveynlerinden, akranlarından, sosyal çevrelerinden birçok beceriyi ve bilgiyi hızlıca öğrenmektedirler. Diğer yandan çocuklar, bu dönemde yakın çevresindeki kişileri, taklit ederek birçok bilgiye sahip olmaktadır. Böylelikle edindikleri tecrübeleri, bilgileri oyunlar ve etkinlikler yoluyla tekrar edip, anlamaya ve içselleştirmeye çalışırlar.

Erken çocukluk eğitimi, ailenin dışında okul öncesi eğitim kurumlarında daha planlı olarak verilmektedir. Çocuk, okul öncesi eğitimi almaya başlamasıyla birlikte eğitimi daha sistemli, düzenli, planlı ve uzmanlar eşliğinde almaktadır. Böylelikle çocuk ailesi dışında ilk defa sosyal ortama katılır ve sosyal çevresiyle birçok deneyim ve farklı eğitim fırsatları elde etmektedirler. Çocuklar keşfetme ve öğrenme anlamında doğuştan bir eğilime sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Çocuklarda öğrenme olgusu, çok erken yaşlarda başlayıp, hayat boyu devam etmektedir. Erken çocukluk eğitimi alan çocuklarda, daha fazla uyaran ve öğrenme ortamları görmesi nedeniyle, çocuklardaki merak duygusu ile çevreyi keşfetme, öğrenme, araştırma dürtüleri cevap bulmuş olmaktadır. Ayrıca çocuklar, bu konularda birçok çevre olanaklarını eğitimcilerin rehberliğinde deneyimleme fırsatı

bulmaktadırlar (Koçyiğit, 2012). Erken çocukluk eğitimi, çocuklara aile ortamının dışında farklı ortamlarda kendini tanıma ve kendini gerçekleştirme fırsatları sunmaktadır. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşime giren çocuk, fikir alış veriş, iş birliği, paylaşma, bir gruba dâhil olma ve uyum sağlama, duygu durumlarını kontrol edebilme ve hayata karşı deneyimler kazanmaktadır. Bu sosyal deneyimler çocuğun, sosyal becerilerinin temelini oluşturarak, kişiliğini şekillendirmektedir. Bu dönemde çocuklar hızlıca büyürken birçok alanda da edindikleri deneyimlerle yetkin hale gelmeye başlamaktadırlar. Öte yandan erken çocukluk eğitiminin, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklerken, çocuklar ve aileleri üzerinde pozitif yönde etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarla vurgulanmaktadır ve erken çocukluk eğitiminin etkilerinin uzun vadeli olduğunu belirtmektedir (Evans, 1996; akt. Yavuzer, 2003; Günalp, 2007; Kandır, 2001). Okullarda, çocuğun gelişimi bakımından kritik öneme sahip olan erken çocukluk eğitimi, tek bir program ya da müfredat üzerinden yürütülmemektedir. Aile katılımı uygulamalarıyla ebeveynlerde bu program ve planlama doğrultusunda çocuklarıyla evde etkinliklere dâhil olmaktadır. Çocukların gelişimleri, ihtiyaçları ve öncelikleri göz önünde bulundurularak ortaya atılmış fikirler farklı erken çocukluk programlarının oluşmasını sağlamıştır (Başal, 2003; Tepeli ve Yılmaz, 2012).

Okul öncesi eğitimin amaçları başında; çocuklara Atatürk, vatan, millet, bayrak sevgisini kazandırarak milli değerlere bağlı bireyler yetiştirmek, kendine ve çevresine güvenen, çevresi ile iyi iletişimde bulunup uyum içinde olan, kendisinin ve karşısındakinin haklarına riayet eden, dürüst, çağdaş, çalışkan, sevgi dolu saygılı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2013). Erken Çocukluk Eğitiminin Yararları olarak aşağıdaki maddeler sıralanabilir;

- Çocuk kendini tanıır, becerilerini fark eder.
- Çocuk akranları ile zaman geçirerek sosyalleşir.
- Çocuk duygu ve düşüncelerini iletişim becerilerini geliştirerek iyi bir şekilde ifade etmeyi öğrenir.
- Çocukların algısal ve psiko-motor becerileri gelişir.
- Çocuklarda sağlıklı bir benlik kavramı geliştirmelerini destekler.
- Çocuklarda yaratıcı düşünme, analitik düşünme, karşılaştığı problemlere çözüm getirme yeteneklerini geliştirir.
- Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek, onları ilköğretime hazırlar (MEB, 2013).

Tüm erken çocukluk eğitimin amaç ve ilkelerini kazanabilmek için çocukların okullarda eğitimciler ile okul dışında, evde ve diğer ortamlarda ise ebeveynler tarafından çocukların gelişim dönemleri desteklenerek büyümeleri sağlanması gerekmektedir.

2.4 Ebeveynler ve Erken Çocukluk İlişkisi

Erken çocukluk dönemi, yaşamın temelini oluşturan ve çocukların her alanda desteklenmesinin gerektiğini savunan bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi çocukların sosyal-duygusal, zihinsel, dil ve psiko-motor gelişimi açısından en kritik dönemleri kapsayan ve en hızlı gelişim gösteren dönemdir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018; Ünal, 2000). Erken çocukluk döneminde, ebeveynlerinden gerekli desteği almamış, ebeveynleriyle etkili zaman geçirmemiş çocukların öz güven duygularının az olduğu, güvenli bağlanma ve güvenli ayrılmanın kazanılmadığı ve akademik açıdan da bazı becerilerde yaşıtlarına oranla daha düşük düzeyde performans geliştirdiklerini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Kaytaç, 2005; Polat-Unutkan, 2007). Diğer yandan erken çocukluk döneminde kazandığı deneyimlerle elde edilecek temel bilgiler, beceriler ve tutumlar, çocuğun eğitime yönelik gerçekleştirilecek girişimler, verilen her türlü eğitim ve uygulamalar çocuğun gelecekteki yaşamına etki ederek, yaşam kademelerini biçimlendirecektir. Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimde nöron artışı, sinapslar arası bağ kurulumu gibi nörolojik faaliyetlerin, yaşamın diğer gelişim dönemlerine göre daha hızlı oranda gerçekleşmektedir (Aydın vd., 2012). Bu değişikliklerin gerçekleşmesinde zengin uyarıcı çevreyle etkileşim sonucunda elde edilen deneyimler oldukça önemlidir. Zengin uyarıcı çevre ile etkileşime olanak sağlayan erken çocukluk eğitimi, aynı zamanda akran iletişimi, sosyal beceri kazanımı, olumlu davranışların desteklenmesi gibi faktörlerle çocukların sosyo-duygusal gelişimleri açısından da önemli kritik bir yerde bulunmaktadır. Kısaca bu dönem, insan yaşamının tüm dönemlerinin temelini oluşturan, fiziksel, sosyal, dil, bilişsel, duygusal gelişim alanları açısından ilerlemenin en hızlı olduğu kilit dönem olarak belirtilebilmektedir (Arı, 2005).

Çocukların bu dönemdeki edindikleri deneyimleri, öğrenmeleri, ebeveynleri ve akranlarıyla geçirdikleri etkili zamanlar ve öğrenme ortam ve olanakları onların gelecekteki başarıları için oldukça elzemdir (Ünal, 2000). Ayrıca erken çocukluk dönemi, çocukların kişilik gelişimlerinin en hızlı olduğu ve kişilik gelişimin şekillendiği bir dönemdir. Erken çocukluk döneminde çocukların ebeveynleriyle ilişki içinde olması sonucunda çocukların tüm gelişim alanlarında yüksek oranda etkinin olduğu çeşitli

araştırmalar sonucunda belirlenmiştir (Hart ve Risley, 1995; Hoff, 2003; Shonkoff vd., 2012). Ebeveynleri ile olumlu etkileşimde bulunan, çevresinden yeteri derecede olumlu destek gören çocukların nörolojik olarak beyin büyümeleri, sinapsların artışı, hafızanın güçlenmesi daha hızlı olmaktadır ve bunun sonucunda çocuklarda algılama, yorumlama, analiz yapma yetileri daha aktif olmaktadır. Öte yandan erken ebeveynlikte çocukların gördüğü iyi ya da kötü muamelenin etkisi kalıcı ve uzun soluklu olacağı ortaya konulmuş olup, erken dönemde çocukları ile ilgilenen ve gelişimleri takip edilen çocukların gelişimleri olumlu yönde aktivite olacağı belirtilmiştir. Destekleyici ebeveynliğin olumlu etkisi çocukların tüm hayatında izlerini bırakmaktadır (Hoff, 2003; Shonkoff vd., 2012).

Erken ocukluk dönemindeki eğitim ve etkileşimli zaman geçirmenin niceliği kadar niteliği de önemlidir. Yapılan bazı araştırmalar sonucunda erken dönemde, çocuğa dönük konuşmanın miktar ve sürecinde ki farklılıkların çocukların dil gelişimi için maruz kalınan kelime miktarı arasındaki ciddi boyuttaki farklılıkları ortaya koymuştur. En alt grup çocukların saatte 600 kelimeye maruz kalınırken, en st seviyedeki çocukların ise 2000 kelimeye maruz kaldığını belirtmişlerdir. En st seviyedeki çocukların 4 yaşına geldiğinde kendisine yöneltilen kelime sayısı, en alt seviyedekilerden (30.000.000) otuz milyon daha fazla olduğunu göstermişlerdir (Hart ve Risley, 1995). Bu ocukların dil gelişimleri aynı yaş ve gelişim sürecinde olmasına rağmen nicelik ve nitelik bakımından farklılık gösterecektir. Ayrıca tüm gelişim alanları arasındaki bağı düşündüğümüz zaman dil gelişimi, zihinsel gelişimi direkt etkileyen bir alandır. Öte yandan dil gelişimi iyi olan ocuk duygusal ve sosyal gelişimi bakımından kendisini tanıyarak evre ile etkileşimi daha iyi olacaktır ve böylelikle sosyalleşme süreci hızlanacaktır. Fakat eksik dil gelişimi süreci yaşayan ocuk ise kendi duygularını tanımada ve ifade etmede yetersiz kalması nedeniyle çevresi ile çeşitli uyumsuzluklar yaşaması muhtemeldir (Hoff, 2003). Ebeveynlerin erken çocukluk döneminde çocuklarıyla ilgilenmesi sonucunda, çocuklarının istek ve dürtülerinin zamanında karşılandığı görülürken, ebeveyn ilgisini yeterli alamayan çocuklar ise istek ve dürtülerini bastırmayı öğrenmektedir. Bu durumda çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine olumsuz yönde etki bırakarak, sosyal-duygusal gelişimlerinin engellenmesine neden olmaktadır (Lansford and Deater-Deckard, 2012). Erken ocukluk dönemindeki eğitim ve etkileşimli zaman geçirme faaliyetleri çocukların gelecek hayatlarına izler bırakmaktadır. Bu bağlamda ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki kritik gelişim süreçlerinin farkında olarak çocukları ile aktif zamanlar geçirecek beceri ve faaliyetleri uygulayabilme yetisine sahip olmalıdırlar. Ebeveynler bu açıdan kendi yetenek ve

becerilerine dair öz-yeterlilik inançlarının farkına varmaları ve yetersiz kalınan noktada kendilerini yetiştirmeleri, çocukların sağlıklı gelişimleri açısından odak bir uygulamadır.

2.5 Öz-Yeterlilik İnancı

Öz-yeterlilik, sosyal yönden ve bilişsel yönden geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır. Bu kavram ile birçok tanım yapılmıştır. Öncelikle sosyal öğrenme kuramcısı Bandura (2012), genel olarak öz-yeterliliği, insanların kendi yetenek ve becerilerine karşı var olan inanç şeklinde tanımlamıştır. Diğer tanımda ise öz-yeterlilik bireyin bir alanda belirli performans çabasını göstermek amacıyla gerekli faaliyetleri düzenleyip, başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesi ve yeterliliğine dair anlayış ve inanç seviyesidir (Bandura, 1986). Bireyin gerek akademik alan çalışmalarında, gerekse gelişim ve beceri alan çalışmalarında başarılı olabileceğine dair olan inancı şeklinde ifade edilmektedir (Bandura, 2002). Ayrıca Bandura, öz-yeterlilik inancının bireylerdeki başarıları, davranışları, fikirleri, inançları bakımından çevresel etmenlerle ilişkili olduğunu varsaymıştır ve bireylerin sosyal öğrenme kuramında kilit rol oynayan kavram olarak ele almıştır. Diğer tanımlarda ise öz-yeterlilik, bireyden beklenen davranış ve var olan beceriye göre gösterdiği eylemlerdir. Kişinin durum karşısında karşılaştığı problemlerle nasıl başa çıkacağı konusundaki inanç duygusudur ve bireyden bir olgu karşısında göstermesi beklenen performanstır (Korkmaz, 2010; Senemoğlu, 2012; Zimmerman, 1995). Öz-yeterlilik kavramı, Bandura'nın çalışmalarından sonra, giderek değer kazanarak çeşitli alanlarda, çeşitli araştırmalarda ele alınmaya başlanmıştır. Öz-yeterlilik çalışmalarının daha çok spor alanında, tıp alanında, psikoloji alanında ve eğitim alanında olduğu görülmüştür (Bıkmaz, 2004; Güngör, 2019).

Schunk (1991)'de öz-yeterlilik inanç tanımını, bireyin kendi davranışsal standartlarına ve hedeflerine ne derece ulaştığının belirlenmesi şeklinde olarak ifade etmiş ve ele almıştır. Kendisini bir konuda yeterli hisseden ve yeterli olduğuna inanan bireyin, kendi hayatı üzerinde etkili, yetkin ve yeterli derecede becerilere sahip olduğu söylenebilir. Yani kişinin, belli bir alana, belli bir konuya ya da göreve yönelik özelleşmiş inancı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle özyeterlilik inanç teorisi, bireyin belli bir konuda nasıl davranış sergileyeceğine, ne yapacağına dair o durumla ilgili öznel algısı ve bu algı sonucu uygulanan bütün faaliyetleri kapsamaktadır (Bandura, 1977; Schunk, 1991). Öz-yeterlilik inancında, bireyin bir konudaki davranış ve öğrenebilme yetisinin olması gereken seviyeye çıkarabilmesi için kendisine yönelik inancını yüksek tutmasının önemli bir kriter olduğu

bilinmektedir. Öz-yeterlilik inancı, kişilere benlik kazandırmada ve davranışlarını belirleme konusunda önemli bir olgu olarak ön plana çıkmaktadır (Bandura, 1977). İnsanlar, bir konu hakkında yeterli beceriye sahip olduklarına inanırlarsa, o konunun gerektirdiği sorumlukları yerine getirebilmek için gereken çabayı daha istekli sarf edeceklerdir (Sharp, 2002). Yani kişinin seçtiği etkinlik seçimleri ve seçtiği etkinliklerin devamlılığı için verilen çaba miktarını ve başarısını etkilemektedir.

Öz-yeterlilik inancının gelişiminde bireylerde bulunan aşağıdaki yaklaşımların ayıt edici olduğu belirtilmiştir.

1. Yeterlilik beklentisi
2. Genelleme
3. Güçlendirme

Yeterlilik beklentisi (büyüklük): Bireyin bir konuyu kolay-zor olarak değerlendirmesi ya da bir işte başarılı olup olamayacağını düşünmesidir. Bireyin bir konuda yapabilme becerisine olan inancı, işin zorluk boyutu ile ilgilidir.

Genelleme: Bireyin kazandığı beceriyi, davranışı diğer durumlarda da sergileyebilmesidir.

Güçlendirme: Bireyin kazandığı davranışı, doğru şekilde sergileyebileceğine olan yüksek inancıdır (Korkmaz, 2010). Kişide bulunan Öz-yeterlilik inancı, bireyin birçok alandaki davranışını etkilemektedir. Öz-yeterliliği yüksek bireyler amaçları doğrultusunda mücadele etmektedir. Karmaşık gelen ve zor olan durumlarla baş edebilecek güçlülüğe sahiptir. Yüksek öz-yeterliliği olan kişiler geleceğe yönelik tahmin yapmak yerine hedef koyup, hedefleri doğrultusunda uygulamaya geçmektedir. Zayıf öz-yeterliliği olan bireyler ise mücadele etmekten kaçınıp, amaç ve hedeflerinden vazgeçmektedir. Öz-yeterliliği düşük bireyler, problemler ve sorunlar karşısında daha başarısız, daha çekingen ve yetersiz kalmaktadırlar. Çaba sarf etseler de sonucun değişmeyeceği kanısını taşımaktadırlar (Bandura, 1995; Duy, 2007; Kan, 2011; Korkmaz, 2010; Özgüngör, 2006). Sonuç olarak öz-yeterlilik inancı bireyin amaçları doğrultusunda ne kadar çaba sarf etmesi gerektiğini, nasıl çalışacağını, olası başarısızlıklarda ve güçlüklerde durumu nasıl değerlendirip, yöneteceğini ve yaşanan problemlere nasıl çözüm getireceğini belirlemektir.

Öz-Yeterliliğin Kaynakları;

Bandura (1977)'de öz yeterlik inancını geliştiren kaynaklardan bahsetmiştir. Bunları dört ana grupta toplamıştır. Bunlar; geçmiş yaşantı, dolaylı yaşantı, sözel ikna, fiziksel ve duygusal durumdur.

Geçmiş yaşantı: Öz-yeterlilik inancını en çok geliştiren yani bireyin kazandığı deneyimlerdir. Çünkü kişinin yaşantısında elde ettiği deneyimler, bireylere bir konuda başarılı olmaları için yapması gerekenleri ve bireyin becerileri hakkında en gerçekçi bilgiyi yansıtır. Bireylerin geçmişte kazandığı deneyimler, gelecekte benzer olaylar şeklinde karşısına çıkacaktır. Bu durumda, bireyin geçmişte edindiği olumlu ya da olumsuz deneyimler, geleceğine dair alacağı kararları etkilemektedir. Başarılı olunan bir işte, başarılı olma inancı daha yüksek olurken, kişinin başarısız olduğu bir işte başarısızlık, yetersizlik hissi daha yüksek olmaktadır. Öz-yeterlilik inancı, tekrar eden başarıların sonucunda oluşmaktadır (Bıkmaz, 2004; Duy, 2007; Kan, 2011).

Dolaylı yaşantı: Öz-yeterlilik inancının gelişiminde diğer bir etken ise doğal yaşantılardır. Kişinin model aldığı, gözlemlediği bireyler ile kendisi arasındaki benzerlik oranı öz-yeterlilik inancını da etkilemektedir. Alınan modelin benzerliği yüksek ise bireyin başarı ya da başarısızlığında etkisi daha büyük olacaktır. Diğer yandan model alınan bireyin, kendisi ile benzerlik oranı düşük ise bireyin öz-yeterlilik inancı modelin başarı ya da başarısızlığından çok fazla etkilenmeyecektir. Bireyin gözlemlediği, model aldığı kişiyle benzerlik oranı öz-yeterlilik inancını etkilemektedir (Bıkmaz, 2004; Driscoll, 2012).

Sözel ikna: Bireyin kendisine söylediği ya da çevresindeki kişilerin motive edici sözleri doğrultusunda kendine olan güveni artar. Bu motive edici sözler, bireyin işine yönelik göstereceği çabayı ve hevesini artırır. Yani o konuda öz-yeterlilik inancını artırmış olur. Örneğin bir ebeveynin, öğretmenin çocuklara karşı "Sen bu konuda başarılı olamazsın, sen bunu yapamazsın, bu konuda yetersizsin" gibi ifadeler çocuklardaki işi yapabilme inancını zedeler. Bu sözler yerine "Senin bu konuda başarılı olacağına inanıyorum, biraz emek ve çaba karşılığında başarılı olacağını düşünüyorum" ifadelerini kullanmaları çocuklarda kendilerine inanç ve öz güvenleri artacaktır. Fakat yetişkinler çocuklardaki öz-yeterlilik inancını artırmaya çalışırken gerçeklikten de uzaklaşmamaları gerekmektedir. Çünkü gerçeklikten uzaklaşıp, aşırı abartıyla yapılan teşvikler sonucu çocuk başarısızlık yaşarsa, öz-yeterlilik inancın düşmesine neden olacaktır (Bıkmaz, 2004; Driscoll, 2012; Duy, 2007).

Fizyolojik ve duygusal durum: Bireyin her hangi bir iş konusunda yaşadığı psikolojik duygular ve fizyolojik durumlar o konudaki öz-yeterlilik inancını olumlu yönde ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyin yaşadığı stres duygusu, gerilim duygusu, umutsuzluk duygusu bireydeki becerileri hakkındaki öz-yeterlilik inancını düşürmektedir. Diğer yandan bireyin olumlu duygu ve düşünceleri ise bireyin kendisine ve becerilerine karşı öz-yeterlilik inancını artırmaktadır (Duy, 2007; Zeldin ve Pajares, 2000).

2.6 Eğitimde Öz Yeterlilik İnancının Önemi

Öz-yeterlilik, kişinin bir konudaki davranışını güdülenmeyi ve o konuda ki tutumunun devamlılığını artırıcı performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlayan kişinin kendisine olan inancıdır (Bandura, 1989b, 1997b; Bouffard-Bouchard, 1990; Multon, vd., 1991). Aynı zamanda öz-yeterlilik inancı, bireylerin becerileri, kabiliyetleri ve bilgilerinin çevresel ihtiyaç ve değişkenlerle bağdaştırılarak bu değişkenlerin etkili şekilde bir arada işlenmesini sağlar (Pajares ve Miller, 1994; Teti ve Gelfand, 1991). Bundan dolayı öz-yeterlilik inancının, yeni bir becerinin kazandırılmasında ya da yeni bir bilgilerin öğrenilmesinde ve öğrenilenlerin uygulamaya konmasında kritik işlevi vardır. Belli bir konuda görevi yerine getirebilmek için birey, gerekli olan bilgiye beceriye ve yeteneğe sahip olduğuna inanmalıdır. Eğer kişi, bu konularda yeteri kadar ikna olmamış ve öz-yeterlilik inancı yoksa, potansiyelinde var olan becerileri farkına varmayabilir ya da hiç kullanmayabilir. Yüksek dercede öz-yeterlilik inancına sahip birey ise, hangi konuda olursa olsun, verilen görev ile ilgili sorunlarla, zorluklarla karşılaşsa dahi o konu ile ilgili daha fazla emek ve devamlılık göstermektedir. Bireyin bir konuda, yapabilirlik gücüne inancı, o konudaki devamlılığını sağlayacak ve gösterceği çabayı artıracaktır (Bandura, 1993; Bouchard, 1990; Schunk, 2000; Schunk, 1981; Zimmerman ve Ringle 1981). Bu sayede kişi, başarısızlık, eksiklik ya da geçici gerilemeler karşısında pes etmez. Yetişkinler kendilerindeki öz-yeterlilik inançlarının artırılması için kendilerini amaçladıkları konularda geliştirmeye çalışmalıdırlar. Bu süreci yetişkin eğitimi kapsamında bir çok kurs ve eğitimden faydalananarak yönetebilme fırsatlarını oluşturmalarıdır. Böylelikle yetersiz kalınan noktalarda yetişkinler de kendi donanımlarını artırarak öz-yeterlilik inanç duygularını yükselterek, başarı seviyelerini artırabilmektedirler.

2.7 Çocuk Edebiyatı Metinleri

Çocuk edebiyatı metinleri ana başlıklar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu çocuk edebiyatı metinleri hikâye (öykü) ve masaldır. Belirtilen bu çeşitlerin alt basamaklarında bir çok hikâye ve masal çeşitleri bulunmaktadır.

2.7.1 Hikâye (Öykü)

Hikâye anlatımı, bilgilerimizi, bilgeliklerimizi, bakış açısı, yöntem ve becerilerimizi anlatmak için kullanılan kültürel uygulamadır (Fakunle vd., 2021). Edebi anlamda analiz edildiğinde hikâye TDK sözlüğüne göre “*Gerçek veya tasarlanmış olayları aktaran düzyazı türü, öykü*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2015). Diğer bir tanım ise, çocukların hayatlarını biçimlendirmek ve alacakları kararlar konusunda yönlendirmek, hayata bakış açısını genişletmek ve tüm bunları yaparken çocuğu eğlendirmek, eğlendirirken öğrenmelerini sağlamak, çocukların ruhsal gelişimlerini desteklemek amacıyla yazılan edebi metinlerdir (Biçici, 2006).

Hikâye anlatımı bileşeni, çocukları dil, yazı ve hikâyelerle ilgili duygusal ve bilişsel deneyimlerle meşgul etmelidir (Maureen ve Jong, 2020). Hikâye anlatımı, tüm toplumlarda insan dilinin öğretilmesinde güçlü ve etkili bir yere sahip olup, küçük çocukların öğretiminde oldukça etkili bir tekniktir (Phillips vd., 2000). Küçük çocuklar, hikâye okumaktan, hikâye yazmaktan, hikâye dinlemekten oldukça hoşlanırlar ve hikâyeler yoluyla birçok bilgiyi edinmektedirler. Ayrıca hikâyeler yoluyla yaşam ve toplum hakkındaki bilgileri anlayıp, öğrenip bu konularda deneyim kazanmaktadırlar (Rahiem, 2021).

Erken çocukluk eğitiminde hikâye anlatma tekniklerinin kullanımı, eğlenceli olması, dikkat çekmesi yönleriyle ve çocuklar açısından öğrenmenin doğal bir yolu olarak görülmesi nedeniyle geniş çapta teşvik edilmektedir (Cremin vd., 2018). Çocuklara hikâye anlatımı, genellikle çocukların bir hikâyeyi nasıl oluşturdukları (örn. başlangıç, orta ve son içerir) ve olay örüntüsünü nasıl geliştirdikleri (örn. karakterler, olay örgüsü) dâhil olmak üzere çocukların anlatım, anlama, düşünme, değerlendirme, yorumlama becerilerini geliştirmektedir (Carrick ve Richmond, 2021).

Ebeveynler ve eğitimciler, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ve kendilerini, çevreyi tanıyabilecekleri, farklı hayal kahramanlarıyla farklı deneyimlere sahip olabilecekleri hikâye konu ve temaları olan hikâye türlerini tercih etmelidir. Belirlenen hikâye metinleri kısa ve öz olmalı, kahramanları ise gerçek hayat ile uyum içerisinde olmalıdır (Demirdöğen, 2003). Çocuklar için hikâye belirlerken eğitimcilerin ve ebeveynlerin dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Bunlar;

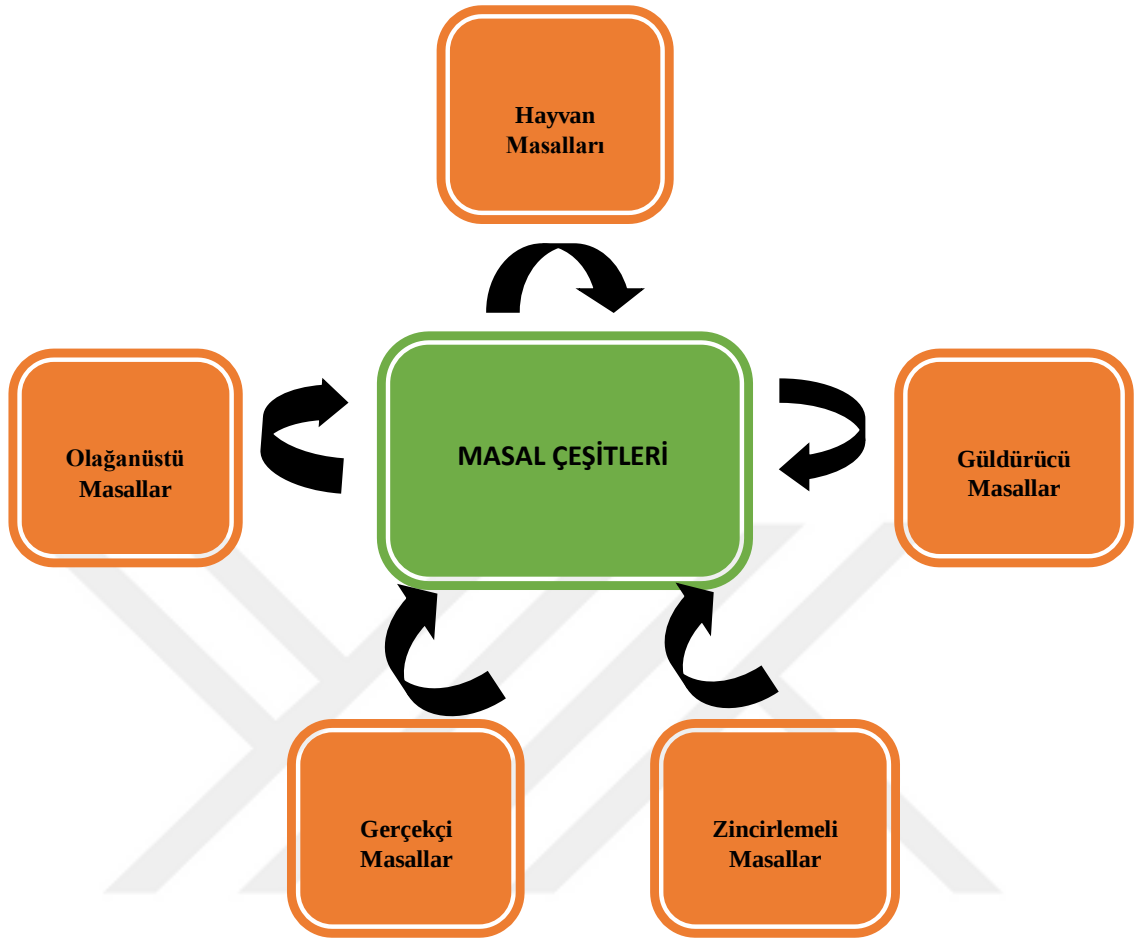
1. Hikâyenin konu bütünlüğünün, inandırıcılığının olması, özlü ve anlaşılır nitelik taşımalı,
2. Hikâyenin konu ve içeriğinin çocuğun yaş ve seviyesine uygun olmalı,
3. Hikâye içeriğinin eğitsel ve öğretimsel yönden çocuğa uygun olmalı,
4. Hikâye anlatımında hikâyeye ve çocuğa uygun hikâye anlatma teknikleri belirlenmeli (Kayahan, 2010).
5. Çocuk hikâyeleri gerçekçi düzeyde yazılmış olmalı ve çocuk düşüncelerine aykırı içerikten arındırılmış olmalı,
6. Hikâyeler ve hikâye metinleri çocukları güdüleyici, ilgi, merak uyandırıcı nitelikte olmalı,
7. Çocukların gelişimine katkı sağlayacak duyuşsal nitelikte konu ve temalar seçilmeli (Oğuzkan, 2013).

2.7.2 Masal

Çocuklar, masalları dinlemekten oldukça hoşlanırlar. Günay (1992)'de masalı, asırların biriktirmiş irfanını, bilgisini, belirli bir hayat felsefesini yaşamak zorunda olduğumuz unsurlarla ve yaşamak istediklerimizi bir arada harmanlayarak kendisine has mantık ve üslupla kendi olay örüntüsü silsilesi içinde geleneksel motiflerle anlatılması şeklinde tanımlamaktadır. Boratav'ın tasnif ettiği masal türleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Hayvan Masal Türleri,
2. Olağanüstü Masal Türleri,
3. Gerçekçi Masal Türleri,
4. Güldürücü Masal Türleri,

5. Zincirlemeli Masal Türleri, (Boratav, 1982).



Şekil 2.1: Masal çeşitleri

2.7.2.1 Hayvan Masal Türleri

Masal türlerinde öncelikli sırayı hayvan masalları almaktadır. Hayvan masal çeşitlerinde hikâye kahramanları hayvanlardan oluşmaktadır. Bu masallarda hayvanlar, insanlaştırılarak okuyucularına bir olay sunmaktadır. Hayvanlar genel olarak kılık değiştirmiş insanlar olarak tasvir edilir ve canlandırılır. Hayvan masalları, verilmek istenen temaya güç katmak, yaşanan ve anlatılanlardan ders çıkarmak amacıyla yazılmıştır. Diğer masal türlerine göre daha kısadır. Ayrıca, bu masal türünde olağan üstü olaylara çok fazla yer verilmez (Boratav, 1969; Boratav, 1982; Oğuzkan, 2013; Oran ve Temizyürek, 2016).

2.7.2.2 Olağanüstü Masal Türleri

Olağan üstü masallar, diğer masal çeşitlerine göre daha uzun yazılmış masallardır. Bu masal türünde, olay örüntüsü gerçek dışı, olağan üstü olaylardan oluşmaktadır ve tamamen hayal ürünüdür. Daha çok büyük yaş çocuklar için düzenlenmiş masal türleridir (Boratav, 1969; Boratav, 1982; Propp, 2001; Sarıkaya, 2004).

2.7.2.3 Gerçekçi Masal Türleri

Gerçekçi masallar, konularını günlük yaşamın felsefesinden esinlenerek yazılan masallardır. İçerik bakımından, her yaş grubuna uygun masal türleridir. Bu masal türlerinde çok fazla olay olmadığı için yazar, okuyucunun dikkatini tema ve konu üzerine toplamaya çalışmaktadır. Masal örüntünde ele alınan konu ve temalar yoluyla çocuklara hayattaki birçok kavram ve yapılar aktarılabilir. Böylelikle bu tür masallar yoluyla gerçek yaşam arasında bağ kurarak hayatta birçok konuda kolayca uyum sağlayabilmektedirler (Boratav, 1969; Boratav, 1982; Sarıkaya, 2004).

2.7.2.4 Güldürücü Masal Türleri

Günlük yaşam, mizah ve düşündürücü anlatımlarıyla yazılan kısa masallardır. Çocukların yanı sıra yetişkinlere de hitap eden masal türleridir. Güldürücü masal türlerinde temalar ve konular üzerinden birçok konuda mizah yapılmaktadır. Yazar bu yöntemle okuyucularının öğrenmesini sağlarken, eğlenmelerini de ön planda tutarak düşünmeye sevk etmektedir. Kişiler genellikle günlük yaşamdan kişilerdir ve olağan üstü olaylara yer verilmez (Boratav, 1969; Boratav, 1982; Sarıkaya, 2004).

2.7.2.5 Zincirlemeli Masal Türleri

Hayal ürünü bir olayın sonucu olup olay örüntülerinin birbirine zincirleme bağlandığı masal türleridir. Bu masal türlerinde aşırıya kaçan olağanüstü olay ve tekerlemeler yoktur. Masallarda anlatılan olaylar iç içedir ve aralarında mantık bağı bulunmaktadır. Burada yazar okuyucularına yazdığı masallar yoluyla aralarındaki mantık bağına aktarmaya çalışmaktadır. Diğer masal türlerine göre kısadır. Ayrıca zincirlemeli masallar,

güldürürken düşündürücü özelliğe sahip masal türlerindendir (Boratav, 1969; Boratav, 1982; Sarıkaya, 2004).

2.8 Hikâye ve Masalın Önemi

Her çocuk kendine masal ve hikâye anlatılmasından oldukça hoşlanır. Hikâye ve masal anlatma etkinlikleri, çocukların ileriki eğitim hayatında, okuma ve yazmaya karşı ilgili, başarılı olmasını, ebeveynlerle hoş vakit geçirmesini ve güvenli bağlanma duygusunu geliştirmesine öncülük eder. Çocuklar bu etkinliklerle birçok kavramı öğrenerek görsel hafızasını ve ses bilgisini geliştirerek, anlamlandırarak hem zihinsel gelişimine hemde dil gelişimine katkı sağlar. Hikâye anlatma sırasında kullanılan materyallerle çocukların dikkat ve odaklanma sürelerinde artış sağlanır. Ayrıca çocuk edebi metinleriyle (hikâye, masal, öykü, şiir vb.), çocuğun ruhsal-duygusal gelişiminin sağlanmasına, kendi öz benliğini tanımasına, özgüven duygusunun geliştirilmesine, yaşamın ekonomik ve sosyolojik yönünü tanımasına ve ileriki yaşamında okuma alışkanlığı kazanmasına büyük oranda katkı sağlar (Dilidüzgün, 1996).

Anlatılan hikâye etkinlikleri ile çocukların hayal dünyaları, yaratıcılıkları gelişir. Çocuk bu etkinliklerle çevreyi ve doğayı tanır. Ayrıca hikâye anlatma etkinlikleri, problemlerle mücadele edebilen, empâti kurabilen, problemlere çözüm bulabilen, topluma kolayca uyum sağlayabilen, akademik ve sosyal başarısı üst düzey bireyler olmasını sağlayan etkinliklerdir. Çocuk edebiyatı metinleri, çocukların kendi duygularının yanı sıra diğer kişilerin duygularını da anlamasını sağlayıp, onları empâti kurmaya sevk eder. Hikâyedeki karakterler, rollerini sergilerken, düşünce ve duygularla iç içe olma hayatı anlamlandırmak ve hayata uyum sağlamak için çocukların kendi kurallarının ve sınırlarının oluşturmasını sağlar (Hall, 2000).

Hikâyeler ve masallar çocukların yaşamdan deneyimlere örnek teşkil eder. Ayrıca edebi metinler, çocukların iletişim kurma teknik ve kriterlerini öğrenip uygulamada en etkili örneklerden biridir (Kıran, 2008; Sylla vd., 2015). Diğer yandan hikâye ve masallar çocukların problemleri anlamasını, çözüm yolu bulmalarını, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama yeteneğini geliştirir. Çocuklar, bebeklikten itibaren bu etkinlikler yoluyla birçok nesnenin kavram anlamlarını öğrenip, kavramlar arasındaki anlam bağlarını kurmayı, onları ifade etmeyi öğrenir. Böylelikle hem zihinsel, hem dilsel,

hem de yaratıcılık yönleri gelişir. Çocuk edebiyat metinleri, çocukların tüm alanlarda birçok yönden gelişimlerini destekleyerek onları okula, hayata ve geleceğe hazırlarlar (Takacs vd., 2015). Çocuk edebiyat metinleri, bilgi sunarken eğlendirme, eğitime, estetik bakış açısı geliştirme, deneyim kazandırma, kendilerini tanıma ve ifade etme, hayal gücünü geliştirme gibi birçok yönden fayda sağlamaktadır.

Hikâye anlatımında, konuşmacı kişi ve dinleyici kişi arasındaki bağ, sarf ettikleri sözcüklere ve duygulara bağlıdır. Bu yöntemle çocuğun duygusal ve hayal dünyasında hikâye oluşturulmaya başlanır ve hikâye anlatımında birçok teknik kullanımı söz konusudur. Erken çocukluk döneminde, özellikle de dört ve beş yaşlarında daha çok çocuklar öykü kahramanları ve hayvan kahramanları olan edebi metinlerden hoşlanırlar. Çocuklar kendilerine anlatılan hikâye ve masalların bol resimli olmasını, bu resimlerdeki karakterler ile kendini özdeşleştirmek isterler. Bu dönemi olumlu olarak yaşayan çocuklarda kitaba ve okumaya karşı derin bir ilgi doğar (Görgü, 2006). Hikâyelerdeki bilgi aktarımının didaktik yöntemle uygulanmasındansa, çocukların duygularını devreye sokma ve duygularını hissettirme, olayları sezdirme, hayal kurmalarını sağlamak gibi çocuğun bilişsel yönden, sosyal yönden ve duygusal anlamda birçok gelişimlerini destekleyerek çocukların etkinliğe isteği artırılmalıdır. Bu bağlamda, çocuklar hikâye anlatımını kendi istek ve zevkleri doğrultusunda deneyim kazanmalıdırlar (Smyth, 2005). Ebeveynlerde çocukların bu yönelimlerine rehberlik ederek, onları çeşitli etkinlik ve aktivitelerle desteklemelidirler.

2.9 Hikâye Anlatımı Sırasında Dikkat Edilecek Unsurlar

Hikâye anlatımı sırasında dikkat edilecek unsurlar aşağıda sıralanmıştır;

- Hikâye anlatımı sırasında çevre düzenlenmesi yapılmalı ve bulunulan ortam sessiz olmalıdır,
- Anlatıcı, çocuklarla göz teması kuracak uzaklıkta ve konumda durmalıdır,
- Hikâye anlatıcısı anlattığı hikâyenin olay örüntüsüne ve hikâye akışına hâkim olmalı, hikâyeye uygun olarak ses tonunu ve beden dilini iyi kullanmalıdır,
- Anlatıcı, hikâyeyi anlatırken çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlamak için kullandığı tekniğe uygun yer yer güldürüler yapmalıdır,

- Hikâye anlatımında çocukların yaş ve seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Megep, 2008).

2.10 Hikâye Anlatma Teknikleri ve Önemi

Çocukların en çok sevdiği faaliyetlerden birisi de hikâye anlatma etkinliğidir. Ayrıca hikâye anlatma uygulamalarını yetişkinler çeşitli hikâye anlatma tekniklerini kullanarak gerçekleştirdiğinde çocukların öncelikle dikkatlerini çekmiş ve onların daha fazla odaklanmalarını sağlamış olmaktadır. Her çocuğun bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduracak olursak, hikâye anlatım teknikleri, her çocuğun gelişiminde farklı boyutta etki bırakmaktadır. Bu bölümde, ebeveynlerin çocuklar için kullanabilecekleri materyalli ve materyalsiz hikâye anlatma tekniklerinden bahsedilecektir.

2.10.1 Araçsız Sözlü Hikâye (Düz Anlatma) Anlatma Tekniği

Anlatıcının her hangi bir araç kullanmadan hikâye anlatmasına, araçsız hikâye anlatma tekniği denir. En eski ve en çok tercih edilen hatta toplumumuzda ebeveynlerimiz tarafından çok fazla tercih edilen yöntemlerden birisidir. Görsel materyal kullanılmadan, konuşmacının jest ve mimiklerini uygun şekillerde kullanarak, hikâyeyi dinleyene aktarılması şeklidir (Aral vd., 2000; Yaşar, 1998). Bu hikâye anlatma tekniğinde, anlatım esnasında herhangi bir araç kullanılmamasından dolayı çocukların dikkatlerinin kolaylıkla dağılabilmesi oldukça sık karşılaşılan bir durumdur.

Anlatıcı düz anlatım yöntemini kullanırken ses tonunu iyi ayarlamalı ve ses iniş çıkışlarına dikkat etmelidir. Dinleyiciler anlatıcının heyecanlı, mutlu, mutsuz, sinirli, sakin olup olmadığını ses tonundan anlayarak, hissetmelidirler (Öztürk- Samur, 2011; Saatli, 1997). Anlatıcının ses tonlamaları, iniş, çıkışları, sesinin ahenkli olması çocukların hikâyeyi daha rahat takip edebilmesini sağlar ve anlatıcının ses tonundaki değişiklikler çocukların hoşlarına gider. Bu durum ayrıca çocukların hikâye örüntüsünü anlamlandırmasını, algılamasını kolaylaştırır (Saatli, 1997; Sert, 2006).

2.10.2 Hikâye Kitabı İle Hikâye Anlatma Tekniği

Anlatıcının, hikâyeyi kitaptan okuyarak anlatım yapmasıdır. Hikâye anlatımında en çok uygulanan tekniklerden bir diğeri de hikâye kitabı ile hikâye anlatma tekniğidir. Hikâye anlatıcıları, eğitimci ve ebeveynler tarafından en çok tercih edilen tekniklerden biridir. Bu teknik, anlatıcı birey tarafından hazırlığı kolay bir tekniktir (Megep, 2016). Anlatıcı, hikâyeyi anlattığı çocuğun ya da çocukların özelliklerini iyi bilmeli, hikâye anlatımında çocukların ilgi, istek ve dikkat sürelerini göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, anlatıcı, hikâye anlatmadan önce birkaç kez hikâyeyi okumalı, tekniği uygulayarak anlatım sırasında akıcı ve seri bir anlatıma sahip olacak seviyeye gelmelidir.

Hikâye anlatım esnasında anlatıcı, çocuğun görebileceği seviye ve mesafede durarak ve çocukla göz teması kurarak anlatımını gerçekleştirmelidir (Sert, 2006). Anlatım sırasında çocuğun hikâye kitabındaki resimleri görebileceği şekilde kitabı tutmalı, hikâye resimlerinin kapatılmamasına özen gösterilmelidir. Hikâyenin sayfaları ayrı ayrı gösterilmeli, aynı anda her iki sayfanın gösterilmemesine dikkat edilmelidir. Bu durum çocukların odaklanmasını kolaylaştırıp, anlatım yapılan sayfada dikkatini toplamasını sağlayacaktır (Aral vd., 2000). Hikâye anlatımı bittikten sonra anlatıcı, çocuğa hikâyedeki konuyu kapsayacak biçimde ve hikâye örüntüsünü analiz edecek tarzda sorular yöneltilerek çocuğu düşünmeye sevk etmelidir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini fark etmesini sağlayıp, ifade etmesi çocuğun zihinsel, dilsel sosyal ve duygusal bakımdan gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.

Hikâye anlatımı sonucunda çocukların;

- Hayal güçleri gelişir
- Üretme ve yaratma özellikleri gelişir
- Görsel resim, boyama, ilgi ve yetenekleri artar

- Dil ve konuşma becerileri artar.
- Dinleme ve ifade etme becerileri artar.
- Problem neden ve çözümlerini bulmayı öğrenirler.
- Empati yapma duygu ve düşünceleri gelişir.

Aşağıdaki resimde, ‘‘Hikâye Kitabından Hikâye Anlatma Tekniği’’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.2: Hikâye kitabından hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.2’de hikâye kitabı ile hikâye anlatma tekniğine ilişkin fotoğraf gösterilmektedir. Görselde hikâye anlatıcısı, çocukların hikâye kitabını görebilecekleri mesafede oturarak hikâye kitabı ile hikâye anlatma tekniğini uygulamaktadır.

2.10.3 Şimşek Kartı (Hikâye Kart Tekniği) İle Hikâye Anlatma Tekniği

Anlatıcının elindeki hikâye kartlarını tek tek göstererek, hikâye anlatımının uygulandığı tekniktir. Hikâye kartı ile hikâye anlatma tekniğinde, hikâye kartlarının büyüklüğü, resimlerin boyutu, kartların sağlamlığı oldukça önemlidir. Hikâye kartlarının ebatları çocuğun oturduğu yerden görülebilecek büyüklükte kare ya da dikdörtgen olmalıdır (Ural, 1985). Ayrıca hikaye kartları çeşitli, mecmualardan, dergilerden, gazetelerden vb. materyallerden, hikâye karakterlerine uygun kesilen resimler ile de oluşturulabilir (Aral vd., 2000). Anlatıcının elinde aynı ebatlarda kartlar üzerine resimleri aktarılmış hikâye

sayfaları bulunmaktadır. Hikâye kartlarındaki resimler sade, anlaşılır, renklendirilmiş olmalıdır. Kartlar üzerinde bulunan hikâye karakterleri sevimli olmalı, korkutucu unsurlara yer verilmemelidir. Hikâye resimleri hikâyenin içeriğini, akışını iyi yansıtır özellikte olmalıdır. Hikâye kartlarında hikâye metni, kartın arka yüzünde yazılı olmalıdır. Hikaye kartlarında hikayenin resimleri net, açık anlaşılır ve canlı olarak çizilmeli boyama ve renklendirmeler hikayenin karakterleriyle uyum içinde olmalıdır (Aral vd., 2000; Ural, 1985).

Anlatıcı, hikâye anlatımı için ilk sayfadan başlayarak sıra ile kartları gösterip, her sayfanın hikâye metni bittikten sonra diğer sayfalara geçişlerini sağlamalıdır. Anlatıcı, hikâyeyi bu teknik ile anlatırken hem ses tonlamalarına dikkat etmeli hem de hikâye kartlarını kendisine çevirmeden çocuklara tutmalıdır. Anlatıcı hikâyeyi anlatırken hikâye kartlarını çocuğun görebileceği yükseklikte ve mesafede ayarlamalıdır. Hikâye anlatımı bittikten sonra anlatıcı, hikâye kartlarını çocuğa vererek kendisinde hikâye anlatma tekniğine uygun hikâye anlatımına fırsatı tanımalı, kendince hikâyeyi anlatması için olanaklar sunulmalıdır.

Aşağıdaki resimde, “Şimşek Kart Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği” görseline yer verilmiştir



Şekil 2.3: Şimşek kart tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.3’te, şimşek kart ile hikâye anlatma tekniği gösterilmektedir. Görselde hikâye anlatıcısı, çocukların hikâye kartlarını görebilecekleri mesafede oturarak hikâye kartı ile hikâye anlatma tekniğini uygulamaktadır.

2.10.4 Pazen Tahta İle Hikâye Anlatma Tekniği

Anlatıcının, hikâye anlatımı sırasında, hikâye kahramanlarının olduğu kartları hikâyedeki olay sırasına göre, pazen tahtaya yerleştirerek hikâyeyi anlatmasına pazen tahta tekniği ile hikâye anlatma denir. Anlatıcı, hikâye anlatımı sırasında, karakterleri olay sırasına göre pazen tahtaya yerleştirir ve işlevi biten karakteri pazen tahtadan kaldırır. Böylece tüm hikâye boyunca bütün kartlar ve kahramanlar pazen tahta üzerinde bulundurulmamış olur. Diğer yandan bu uygulama ile çocukların dikkatlerini toplama ve odaklanması desteklenir. Anlatım sonrası anlatıcı, kartları pazen tahtadan çıkartarak, pazen tahtanın cepkenine kaldırır. Diğer yandan pazen tahta tekniğini anlatıcı çocuklara da uygulatabilir. Çocukların, hikâye anlatımı sırasında, yeni hikâye oluşturmaları ya da anlatılan hikâyenin olay örüntüsünü yeniden kendilerince kurmalarını sağlamak, çocukların ifade becerilerini ve öz güvenlerini geliştirirken, yaratıcılıklarının gelişimine de katkısı oldukça fazla olacaktır (Zembat, 2004). Pazen tahta tekniği, özellikle çocuklara bir durumu veya olayı aşamalı olarak, sıralamayı göstermede, öğrenme etkinliklerinde kullanılan materyallerin kolaylıkla yerlerinin değiştirilmesinde kullanıcıya hem kolaylık sağlayacak, hem de dinleyicinin öğrenmesini ve anlamasını kolaylaştıracaktır (Bektaş, 2010; Zembat, 2004).

Aşağıdaki resimde, “Pazen Tahta Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.4: Pazen tahta tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.4’te, pazen tahta tekniğinin görselinde olduğu gibi materyaldeki karakterler ve resimler canlı, dikkat çekici özellikte olmalıdır. Böylelikle materyal ile çocukların dikkatleri kolayca toplanabilecektir.

2.10.5 Öykü (Hikâye) Küpü Tekniği İle Hikâye Anlatma

Hikâye küpü tekniği, küp şeklindeki kutunun etrafına hikâye resimlerinin aktarıldığı, aktarılan resimlerin çizilip, boyanıp, renklendirilip ve bazı aksesuarlarla süslemelerin yapıldığı tekniktir. Hikâye anlatıcısı bu tekniği uygularken, hikâye küpünün her sayfasını çevirerek hikâyesini anlatır. Ayrıca, hikâye anlatıcısı hikâye anlatımını yapmadan önce, hikâye küpünde gözüken her bir sayfayı çocuklara göstererek, çocukların küp üstündeki resimleri yorumlayarak, tahmin yürüterek hikâye anlatmasını isteyebilir. Bu teknikte en önemli noktalardan biri de çocukların yaratıcı düşünme beceri alanlarını geliştirmektir. Gördüğünü yorumlama, farklı düşünme, hayal kurma gibi önemli gelişim alanlarına hitap etmektedir. Hikâye küpü tekniği ile hikâye anlatımı, çocuklardaki zihinsel gelişimin yanı sıra dil gelişimini, duygusal gelişimini, görsel ve işitsel algıyı da destekler. Öte yandan hikâye küpü tekniği ile hikâye anlatma etkinlikleriyle çocukların görsel ve uzamsal algı boyutları gelişir. Hikâye küpü tekniği çeşitli derslerde, ders materyali olarak ta kullanılabilmektedir. Eğitimciler, derslerde hikâye küplerinden yararlanarak çocukların problem çözme, anlamlandırma, değerlendirme yönleri de geliştirilebilir (Kaya, 2020).

Aşağıdaki resimde, “Hikâye (öykü) Küpü Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.5: Hikâye (öykü) küpü tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.5’te görülen hikâye küpünde olduğu gibi materyalin resimleri, ilgi çekici ve estetik nitelikte olmalıdır. Ayrıca hikâye küpü üç boyutlu bir materyal olması nedeniyle sağlam yapılmadığı sürece çabuk yıpranma özelliğine sahiptir. Bu durum göz önüne alınarak materyalin yapım aşamasında sağlam olmasına özen gösterilmelidir.

2.10.6 Hikâye Şemsiyesi İle Hikâye Anlatma Tekniği

Hikâye şemsiyesi tekniğinde, kişi daha önceden kâğıttan, fon kartonundan, evadan ya da kumaş, keçe gibi malzemeleri kullanarak hazırladığı hikâye kahramanlarını bir şemsiye üzerine yapıştırıcı ile sabitleyerek ya da mıknatıs, cırt cırt gibi materyallerle seyyar kullanım olacak şekilde monte ederek hikâye kahramanlarını yerleştirir. Hikâye anlatıcısı, şemsiyeyi döndürerek çocuklara hikâye anlatımını gerçekleştirir. Farklı bir yöntem olması nedeniyle oldukça dikkat çeken bir yöntemdir (Öztürk Samur, 2011). Fakat çocukların, hikâyenin tüm resimlerini şemsiye üzerinde aynı anda görmesi, çocuklarda dikkatlerinin çabuk dağılmasına neden olmaktadır. Anlatıcı, bu teknikte daha kısa metinli hikâyeleri tercih ederek, bu sorunu en aza indirgeyip ortadan kaldırmaya çalışmalıdır (Olgan, 2013; Öztürk Samur, 2011).

Aşağıdaki resimde, ‘‘Hikâye Şemsiyesi Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği’’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.6: Hikâye şemsiyesi tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.6'daki görsel de olduğu gibi hikâye resimleri tek boyutlu yapılabilir ya da içleri hafif dolgulu yapılarak üç boyutlu havası katılabilir. Dalgulu olan karakterler çocukların dikkatini daha çok çekmektedir.

2.10.7 Hikâye Önlüğü Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği

Hikâye önlüğü tekniği ile hikâye anlatımı pazen tahta tekniğini anımsatan tekniklerden biridir. Bu teknikte hikâye anlatıcısı, kendi üzerine bir önlük geçirerek ve önlüğün üzerindeki hikâye kahramanlarından yararlanarak hikâye anlatımını gerçekleştirmektedir. Bu tekniğin yapılabilmesi için bir önlüğe ihtiyaç vardır. Bu önlük hikâye metninin zemini olarak kullanılmaktadır. Bu zemine hikâyenin fon kısmı ve kahramanları kumaşlardan, keçelerden kalıplar çizilip, kesilerek, gerekirse üç boyutlu olması için hikâye kahramanlarının hafif dolgulu yapılması sonucu hikâye materyali oluşturulur. Oluşturulan bu hikâye kahramanları mıknatıs ya da cırt cırt gibi malzemelerle hikâye önlüğünün üzerine dizayn edilir. Hikâye anlatıcısı, hikâyeyi anlatırken sırası gelen karakteri hikâye önlüğüne yapıştırarak anlatımını gerçekleştirir. İşlevi ve görevi biten karakter önlük üzerinden kaldırılır (Olgan, 2013; Öztürk Samur, 2011). Bu teknik de çocuklar tarafından oldukça tercih edilen ve ilgiyle uygulanan tekniklerden birisidir.

Aşağıdaki resimde, ‘‘Hikâye Önlüğü Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği’’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.7: Hikâye önlüğü tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.7’deki görselde olduğu gibi hikâye kahramanları kukla tarzında da yapılabileceği gibi, içleri hafif dolgulu olarak üç boyutlu da yapılabilir. Her iki yöntemde de hikâye anlatıcısı ve dinleyicileri için kolay, uygulanabilir, dikkat çekici özelliktedir.

2.10.8 Televizyon Şeridi Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği

Hikâyenin resimleri ve kahramanları kumaş ya da kâğıda aktarılır. Bu tekniğin sağlamlık ve kullanılabilirlik açısından kumaş üzerine yapılması daha uygundur. Daha sonra aktarılan resimler guaj veya kumaş boyası ile boyanır. Sayfalar hikâyedeki olay akışına göre sıralanır ve ilk sayfa en üste gelecek şekilde silindir sopa gibi materyale sarılarak rulo yapılır. Hikâyenin anlatıldığı televizyon şeklindeki kutu isteğe bağlı olarak ahşaptan, kartondan vb. malzemelerden yapılabilir. Kutuların dış aksanına iki rulonun yerleştirileceği şekilde delikler açılıp, rulo yerleştirilir ve ayarlanan bu mekanizma ile hikâye anlatımı sırasında, hikâye sayfaları anlatıcı tarafından sırayla sarılarak dinleyicilere hikâye resimleri gösterilir (Megep, 2016). Televizyon şeridi ile hikâye anlatma tekniği sonucunda çocukların zihinsel aktivitelerinde görsel algıya dayalı öğrenmeleri kolay ve kalıcı olmaktadır. Çocuklar bu teknikler sonucu anlatılanları kolayca hatırlamakta, yorumlayıp, anlamlandırabilmektedirler. Bu noktada televizyon şeridi ile hikâye anlatma tekniği önem kazanmaktadır.

Aşağıdaki resimde, “Televizyon Şeridi Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.8: Televizyon şeridi tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.8'deki görselde televizyon şeridi tekniği ile hikâye anlatma materyali bulunmaktadır. Bu materyalin üç boyutlu olması nedeniyle ve hikâye anlatımı sırasında hikâye şeridinin sarma işlemi, etkinliğe hareketlilik katmaktadır. Bu durum çocukların oldukça dikkatini çekmektedir.

2.10.9 Film, Film Şeridi ve Slayt Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği

Dijital hikâye anlatma tekniklerinden biridir. Hikâye metnindeki olay örüntüsünün, görüntü ve geleneksel hikâyelerin, dijital anlatma yöntemiyle harmanlaması sonucu hikâyenin ses ve video gibi farklı modlarıyla öğrencilere sunulmasıdır (Gregori-Signes, 2008). Grace (2018), çocukların eğitimlerinde kullanılan dijital materyallerin eğitimde kalıcılığı artıracağını belirtmiştir. Dijital anlatma tekniği olan film şeridi ve slayt ile anlatma tekniği, hem işitsel hem de görsel olması nedeniyle çocukların dikkatini çeken, eğlenceli eğitimciler için de güçlü hikâye anlatma tekniklerinden bir tanesidir (Schrum & Others, 2021). Film şeridi ile hikâye anlatma tekniği için öncelikle slayt film kabı (3- 4 cm) temin edilir. Hikâye resimlerinin çizilip, film kaplarının içine yerleştirmek için, aydınlar kağıtları belirli ölçülerde (3,2-4,2 cm) kesilir. Hikâye karakterleri, aydınlar kâğıdına parşömen kâğıdı yardımıyla, aydınlar kalemi kullanılarak aktarılır. Hazırlanan bu film şeridi, film makinesine konularak yansılar ya perdeye ya da boş duvara yansıtılarak hikâye anlatımı gerçekleştirilir.

Slayt ile hikâye anlatma tekniği ise film şeridine yakın bir özellikte olup, hikâye karakterleri slayt kâğıtlarına, slayt kalemleri ile aktarılıp, renklendirilir. Hazırlanan slayt kâğıtları slayt makinelerine yerleştirilerek duvara ya da perdeye yansıtılarak hikâye anlatımı gerçekleştirilir. Slayt ya da film şeridi ile hikâye anlatımı için bulunulan ortam loş hale getirilmelidir. Hazırlanan filmlere sayfa numarası verilip, film kabına konarak saklanabilir (Saatli, 1997).

Film şeridi ve slayt tekniği ile hikâye anlatım teknikleri her yaştaki çocuklara rahatlıkla uygulanabilecek tekniklerdir. Slaytlardaki hikâye kahramanlarının görsellerinin çizimi anlaşılır, ayırt edici nitelikte olması ve etkinlik uygulanırken çocukların görselleri görebilir

düzeyde oturtulması oldukça önemlidir. Eğitimcinin bu teknikleri uygulayabilmesi için sınıflarda slayt makinesi olmalıdır. Öğretmen çocuklara hikâye anlatımına geçmeden önce, diğer tekniklerde de olduğu gibi muhakkak uygulamayı öncesinde denemeli var olan aksaklıkları gidermelidir. Bu teknikler çocuklarda görsel ve işitsel algıyı geliştirir. Çocuklarda dinleme becerisini ve dinlediklerini yorumlayabilme becerisini geliştirir (Temizyürek, 2003). Fakat günümüzde bilgisayarların, tabletlerin dijital aletlerin sınıflara girmesi ve derslere entegre edilmesi ile film ve slayt makinelerinin kullanımı ortadan kalkmış durumdadır.

2.10.10 Tepegöz İle Hikâye Anlatım Tekniği

Tepegöz ile hikâye anlatma tekniğini uygulamak için öncelikle milaj kâğıtlarına hikâyenin resimleri aktarılıp, asetat kalemleri ile renklendirilir. Hazırlanan kâğıtlar karartılmış ortamda çocuklara duvara yansıtılarak, hikâye anlatımı gerçekleştirilir. Tepegöz ile hikâye anlatımı için kullanılan malzemelerin uygun olmaması nedeniyle pahalı bir tekniktir (Saatli, 1997). Duvardaki devasal hikâye kahramanları ile çocukların oldukça ilgisini çeken bir tetkiktir. Fakat bu teknikte teknolojik aletlerin gelişimi ve hayatımıza girişi sonucu okullarda kullanımı kalkmış durumdadır.

Aşağıdaki resimde, “Tepegöz ile Hikâye Anlatma Tekniğine” ilişkin görsele yer verilmiştir.



Şekil 2.9: Tepegöz tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.9'daki görselde olduğu gibi hikâye kahramanı ve fon resimleri duvara veya perdeye yansıtılarak hikâye anlatımı gerçekleştirilir.

2.10.11 Teyp Tekniği İle Hikâye Anlatma Tekniği

Bu hikâye anlatım tekniğinde, anlatıcı bir kâsede kendisi hikâyeyi anlatarak hikâyeyi sesli kaydeder. Anlatıcının anlatım sırasında ses tonunun yumuşak olması, ses tonlamalarına dikkat ederek ses iniş çıkışlarının özenle yapılması bu teknikte ön plana çıkan özelliklerden biridir. Çünkü bu teknik sadece kulağa, işitsel algıya hitap etmektedir. Hikâye metni kaydedildikten sonra çocuğa hikâye anlatımı sırasında kayıt dinletilir. Teypten hikâye dinletmede çocukların dikkat süreleri göz önüne alınarak, hikâye dinleme süreleri kısa tutulmalıdır (Saatli, 1997). Bu tekniğin sadece kulağa hitap etmesi nedeniyle çocukların dikkatlerini uzun süre toplamaları oldukça zordur. Bunun için çok etkili ve tercih edilen bir teknik değildir. Günümüzde de aktif olarak kullanılmamaktadır.

2.10.12 Bilgisayar-Projeksiyon Dijital Hikâye Anlatma Tekniği

Dijital hikâyeler, son zamanlarda tüm dünyada ve ülkemizde popülarlığını artırmıştır. 2015 yılından bu yana ülkemizde dijital hikâye kullanımı söz konusudur ve 14.000'ni aşan dijital hikâye bulunmaktadır (Koçak Sağmanlı, 2015). Teknolojinin hızla gelişmesi sonucu, aktif halde eğitim ortamlarında kullanılan dijital materyaller okul öncesi eğitimde de kullanılarak erken çocukluk dönemine de hitap etmeye başlamıştır (İnceelli, 2005). Geleneksel hikâye anlatma tekniklerinin dijital teknoloji ile birleştirilip, bütünleştirilmesi sonucu dijital hikâyeler (elektronik) kitaplar oluşturulmuştur (İnceelli, 2005; Tatlı, 2016). Bilgisayar, erken çocukluk döneminde yaş kriterine uygun ve yerinde kullanılırsa çocukların eğitim ve gelişiminde oldukça yararlı bir araçtır. Bu teknikte, projeksiyon yardımıyla hikâye resimleri büyütülerek hikaye anlatımı gerçekleştirilebilir. Bu teknik için uygun yazılım programı olmalı ve çocukların gelişim seviyelerine uygun olmalıdır (Kocaman-Karoğlu, 2016; Türe Köse, 2019). Yazılım yoluyla hikâyeler televizyondaki görüntü gibi akıcı olabilir ya da öğretmen kendi denetimiyle ileri geri sayfalara geçişler sağlayabilir (Megep, 2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında, son yıllarda daha fazla kullanımı söz konusu olan ve çocukların eğitim- öğretimlerinde fayda sağlayan etkili yöntemlerden biridir (Kocaman-Karoğlu, 2016; Türe Köse, 2019; Yüksel, 2011).

Aşağıdaki resimde, ‘‘Bilgisayar-Projeksiyon ile Hikâye Anlatma Tekniğine’’ ilişkin görsel yer verilmiştir.



Şekil 2.10: Bilgisayar-projeksiyon tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.10’deki görselde olduğu gibi bilgisayar-projeksiyon ile hikâye anlatımı da diğer tekniklerde olduğu gibi dikkat çeken bir yöntemdir. Fakat bu yöntemde çocuk daha pasif kalmaktadır, diğer tekniklerde ise çocuk, etkinliğin merkezindedir.

2.10.13 Tren Vagonu İle Hikâye Anlatma Tekniği

Eğitimci tarafından, kutu, ahşap vb. malzemelerden tren vagonları hazırlanır. Hazırlanan tren vagonlarına hikâye kartları yerleştirilebilmek için küçük cepkenler oluşturulur. Bu cepkenlere yerleştirilen hikâye kartları sıra ile vagonlar hareket ettirilerek, hikâye kartları çıkartılır ve hikâye sırası ile anlatılır. Hikâye anlatımında, anlatıcı çocukların dikkatlerini materyale ve hikâye anlatımına çekmek için hikâye olay akışına uygun ses tonlamalarına, jest ve mimiklere dikkat etmelidir. Çocukları tren vagonlarını net şekilde görebilecek mesafede ve oturma düzeninde oturmaları gerekmektedir (Öztürk Samur, 2011).

Aşağıdaki resimde, ‘‘Tren Vagonu ile Hikâye Anlatma Tekniğine’’ ilişkin görsel yer verilmiştir.



Şekil 2.11: Tren vagonu tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.11’de tren vagonu tekniği ile hikâye anlatma görseline yer verilmiştir. Tren vagonu tekniğinde, arka arkaya sıralanan vagonların her birinde hikâye sayfalarının resimleri yerleştirilmiştir. Materyalin üç boyutlu ve büyük bir materyal olması nedeniyle çocukların hikâye anlatımı sırasında oldukça dikkatini çeken bir etkinliktir.

2.10.14 İpe Asma İle Hikâye Anlatma Tekniği

Hazırlanan hikâye resimleri, kartları ya da karakterleri çizilip, gerekli renklendirmeler ve süslemeler yapılır. Sınıfta arka zemini düz ve boş olan duvar, levha, pano vb. yerlere belli bir mesafede baştan sona ip gerilir. Gerilen bu ip düzeneğine hikâye karakteri ya da kartları mandal ile asılarak hikâye anlatımı gerçekleştirilir. Hikâye anlatımı sırasında çocukların oturma düzenleri hikâye kartları görebilecek nitelikte olmalıdır. Anlatıcı ses iniş, çıkış ve ses tonlamalarına dikkat etmelidir (Gündoğdu, 2021; Öztürk Samur, 2011). Hikâye anlatımı sonrası, hikâyenin canlandırması yapacakları sırada bu hikâye karakterleri çocukların yakalarına asılarak hikâyenin dramatizasyonu yapılabilir.

Aşağıdaki resimde, ‘İpe Asma İle Hikâye Anlatma Tekniği’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.12: İpe asma tekniği ile hikâye anlatma tekniği

Şekil 2.12'deki görselde, ipe asma ile hikâye anlatma tekniğinde belli mesafe oturtulan çocuklara teknik uygulandığı görülmektedir. Anlatıcı, bu tekniği uyguladıktan sonra çocuklara da uygulama fırsatı verebilir. Hikâyenin, dramatize edilmesi çocukların çok fazla dikkatini çeken bir uygulamadır. Bu uygulamayla beraber gidecek, çocuklarda eğlenerek öğrenme gerçekleşmiş olacaktır.

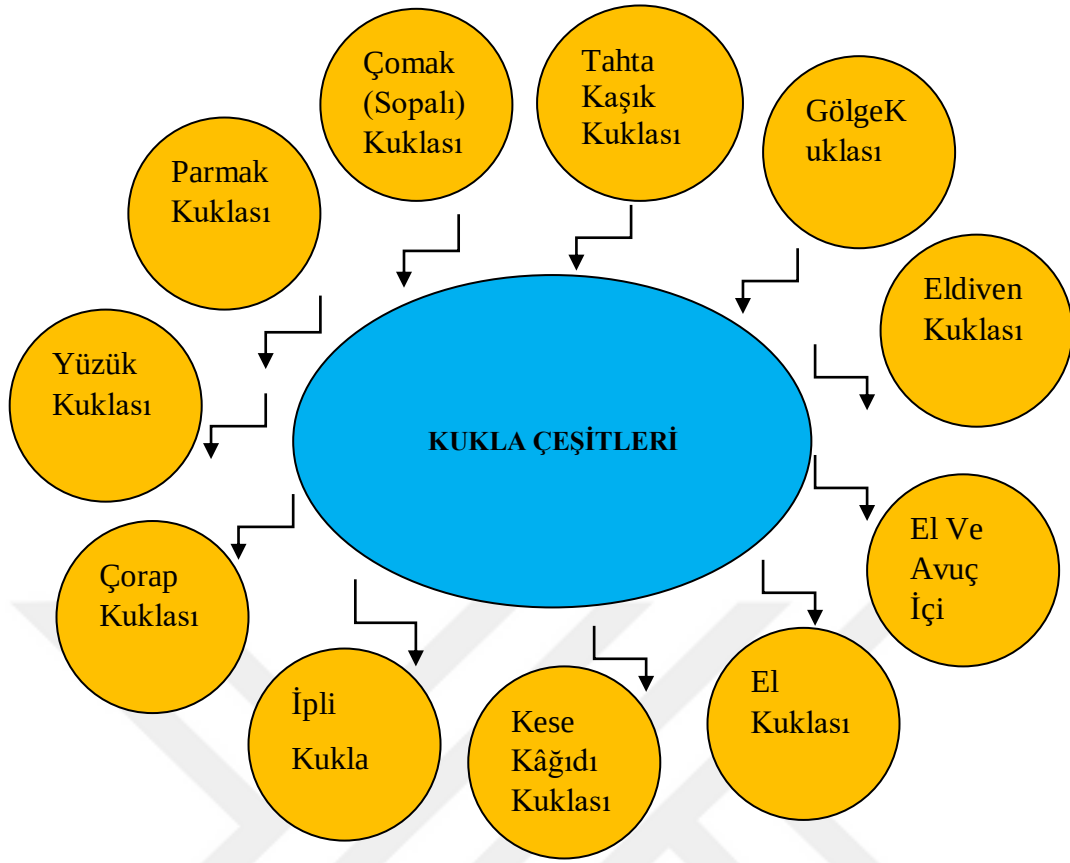
2.10.15 Kukla İle Hikâye Anlatma Tekniği

Kukla, kelime anlamı itibarıyla anlatıcının yönetimi ve etkisinde olan, onun yönlendirmesine göre davranan ve anlatıcının hayal gücüyle canlılık kazanan karakterlerdir (Demiriz vd., 2007; TDK, 2015). Kuklalar; oynatıcının hayal gücüne hitap eden ve hayal gücüyle canlandırılarak hayat bulan materyaller olup, dinleyiciyi güldürürken, eğlendirmek, eğlendirirken eğitmek amacıyla yapılmıştır (Güler ve Özdemir, 2007; Öztürk Samur, 2011). Kuklalar seslendirilirken ve canlandırılırken karakterlere uygun tipte farklı ses tonları kullanılmaya özen gösterilmelidir (Derman, 2002). Kuklalar ile çocuklar ve kukla oynatıcıları karakterlere yükledikleri rollerle canlandırma yaparak çocukları bir hayal dünyasından diğer hayal dünyasına götürerek çocukların yaratıcılıklarını, hayal dünyasını geliştirmeyi, olayları yorumlamayı, neden sonuç ilişkisi yapabilmeyi, olay örüntülerini oluşturmaya sağlamaktadır. Kuklalar, hem yetişkinlerde hem de çocuklarda her yaşta ve uygulamada oldukça dikkat çeken tekniklerden bir tanesidir. Çocukların sözlü anlatım becerilerini geliştirmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü kukla metinleri

genellikle diyalog metinlerden oluşmaktadır. Bu özellik de, çocukların konuşmalarında kendisini tanıtmada, anlatmada fırsat tanıyan özelliktir (Flynn, 2022; Göçer, 2007). Çocuklar başka rollere bürünerek, kendi hayal dünyaları ile kahramanların hayal dünyalarını harmanlayarak kendilerini özgürce ifade edebilme fırsatı bulurlar (Sert, 2006).

Kuklalar, hazır alınabileceği gibi, eğitimci ya da ebeveynler tarafında da yapılabilir (Olgan, 2013). Kuklalar, kukla çeşidi özelliklerine göre, çeşitli malzemelerden (tahta, bez, ip, çeşitli atık materyaller vb.) yapılabilir. Kuklalar ile hikâye anlatma tekniği uygulanırken kukla oynatıcısı, kukla sahnesinin arkasına geçerek ya da sahne kullanmadan direkt seyircinin karşısında oynatabilir. Kukla oynatıcısı, kukla ile hikâye anlatımı sırasında hangi karakteri oynatıyorsa onu hareket ettirilmelidir. Konuşmayan kuklaları ise hareket ettirmeden sabit tutmalıdır. Aksi takdirde kuklaların hepsinin aynı anda hareket ettirilmesi çocukların odaklanmasını zorlaştıracak, hikâyenin anlaşılmasını engelleyecektir. Ayrıca kukla oynatıcısı oynattığı karaktere bürünerek onun rolüne girip, ses tonlamalarına dikkat ederek çocuğun dikkatini çekmeyi amaçlamalıdır (Aral vd., 2000).

Hikâye anlatma teknikleri alanında daha önceden yapılan bazı araştırmalar, kukla tekniğinin kullanılmasının çocukların becerilerini, algılarının geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, toplum içinde genellikle fikirlerini ifade etmekte güçlük çeken, çekingen kalan veya konuşma bakımından tereddüt eden çocukların özgüvenlerini geliştirmede oldukça faydalıdır. Çünkü kuklanın rolüne bürünen çocuk, kendini daha rahat ifade etme konusunda kuklaldan yardım almaktadır (Syafii vd., 2021). Kuklalar, erken çocukluk döneminde çocukların tüm etkinliklerinde kullanılmaya özen gösterilmelidir. Hikâye anlatma tekniklerinde kullandığımız birçok kukla çeşidi bulunmaktadır (Şekil 2.13).



Şekil 2.13: Kukla çeşitleri

Kukla ile hikâye anlatımı sonucunda çocukların;

- Dil gelişimlerini ve kelime dağarcığının gelişimlerini,
- Ses tonu, jest ve mimiklerini ayarlama gelişimlerini,
- Taklit, doğaçlama yapma yeteneğinin gelişmesini,
- Çocukların eğlenceli, hoşça vakit geçirmelerini sağlar.

2.10.15.1 El Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniği

Çok yaygın olarak kullanılan el kuklası İtalya'dan ülkemize gelmiştir. Eldiveni eline geçirir gibi ele geçirilerek kullanılan kukla çeşididir. El kuklalarının başları ve kolları genellikle mukavvadan, ahşaptan, alçıdan, örgüden, keçeden, kumaştan yapılmaktadır. Kuklacı elini içine sokarak kuklayı hareket ettirerek oynatır (And, 1985). El kuklası, tüm yetişkinlerin, büyük küçük tüm çocukların yani her yaşın dikkatini çeken kukla çeşitlerinden biridir. El kuklası, kuklalar arasında kullanım açısından en çok tercih edilen kukla çeşitlerindendir. Bunun nedeni, hikâye anlatmada gerekli olan birçok karakterin el

kuklası çeşitlerinde bulunabilme imkânının olması, boyut bakımından parmak kuklası, yüzük kuklası gibi diğer kukla çeşitlerine göre ideal boyutta olması, kullanımının kolay ve rahat olması, karakter yüz ifadelerinin kuklaya rahatça verilebilmesi gibi çeşitli nedenlerden dolayı daha çok tercih edilen kukla türlerindendir.

Aşağıdaki resimde, ‘‘El Kuklası’’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.14: El kuklası

Şekil 2.14’te bulunan görseldeki kukla dolgusuz olarak yapılan bir el kuklasıdır. Fakat bu tarz el kuklalarının baş ve belli bölgeleri dolgulu da yapılarak çok daha dikkat çekici hale getirilebilir.

2.10.15.2 Kese Kâğıdı Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniği

Bu tür kuklaların ana malzemesi kese kâğıdıdır. Ele geçirilebilecek boyuttaki kese kâğıtları temin edilir ve yüzey kısmına hangi karakter yapılacaksa çeşitli malzemelerle, kumaşlarla, boyalarla çeşitli karakter çalışmaları yapılır ya da çeşitli karakterler direkt kese kâğıdı üzerine çizilerek ve boyanarak çalışabilir (Oğuzkan, 1986; Sert, 2006). Kukla yapımı tamamlanınca kukla oynatıcısı çocuğun kendisini görebileceği yere geçerek, karakterin rolüne bürünerek canlandırmayı yapar. Yine burada kukla oynatıcısı ses tonlamasına, jest ve mimiklerine dikkat ederek çocukların dikkatini toplamalıdır.

Aşağıdaki resimde, ‘‘Kese Kâğıdı Kuklası’’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.15: Kese kâğıdı kuklası

Şekil 2.15’te görüldüğü gibi kese kâğıdından kukla yapımında yüz ifadeleri çok önemlidir. Ayrıca kese kâğıdı kukla yapımında, sadece kese kâğıdının kullanılması ile kuklanın dayanıklı olması ilkesini karşılamayacaktır. Bu dayanıksızlığı ortadan kaldırmak için kese kâğıdının keçe ve kumaşlarla desteklenmesi sağlamlığı artıracaktır.

2.10.15.3 İpli Kukla İle Hikâye Anlatma Tekniği

İpli kukla, yarım asır önce İngilizler tarafından Türkiye’ye gelmiştir. Kullanım alanı diğer kuklalara göre çok daha fazla olup en çok kullanılan kuklalardır (Oral 2003). İpli kukla, kukla çeşitleri arasında en kıvrak ve en hareketli kuklalardan biridir. Her yaştaki kesime hitap etmektedir (Yıldız ve Şener, 2007). İpli kuklada en çok dikkat edilecek noktalardan biri hareket ettirilecek bölüm ile ipin doğru bağlantısının kurulmasıdır (Megep, 2007). İpli kuklada hareketler kontrol çubuğu ile sağlanır. Bunun için ipli kuklanın ip uzunlukları ve çıta boyutları uygun ve eşit şekilde ayarlanmalıdır. İpli kukla gösterisi sırasında, kuklacı sahnenin üst kısmına yerleştirilmiş kukla köprüsüne çıkarak kuklaları buradan yönetmeye çalışır. İpli kukla oynatmak için kişinin oldukça fazla deneyimi olması ve çalışması gerekmektedir. İpli kuklanın kıvrak hareketlerinin olması diğer kukla çeşitlerine nispeten ilgi çekme açısından daha üstün özelliklere sahip kukla türüdür.

Aşağıdaki resimde, ‘İpli Kukla’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.16: İpli kukla

Şekil 2.16’de ahşaptan yapılmış ipli kukla görseli yer almaktadır. İpli kuklalar sadece ahşaptan değil, dolgulu oyuncaklardan ve mukavva gibi farklı malzemelerden de yapılabilmektedir.

2.10.15.4 Gölge Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniği

Bir ışık kaynağından yararlanarak nesnesinin gölgesinin yere yansıtılmasına gölge oyunu denir. Karagöz ve Hacivat sanatından esinlenerek uygulamaya konan bir kukla çeşididir. Asetatlardan yararlanılarak, ışık ve gölge oyunu teknikleri kullanılarak, yansıyan karakter gölgeleri sayesinde hikâyenin metni canlandırılır (Yıldız ve Şener, 2007). Gölge oyunu için kuklalar, karton, mukavva üzerine çeşitli karakterlerin çizilip, boyanarak ve belirli yerlerinden belirli boşluklar bırakılarak yapılmaktadır. Karakterlerin arkasına tutmak ve hareket ettirmek amaçlı ince bir çıta yapıştırılır. Gölge kuklası için sahne aydınlatma kâğıdıyla kaplanır. Arkadan fener ya da mum gibi bir ışık kaynağından ışık verilirken karakterler sahneye yaklaştırıp uzaklaştırarak oyuna hareketlilik ve derinlik katılır (Megep, 2007). Gölge kuklası uygulama ve kukla çeşidi akımından çocukların hayal dünyalarına

farklı pencereden bir bakış açısı katmaktadır. Gölge kuklası, diğer kukla türlerine nispeten farklı uygulanişından dolayı, kukla karakterlerinin yansı sürecinde hızla hareket etmesi yönüyle çocukların ayrıca dikkatini çeken kukla çeşitlerindendir.

Aşağıdaki resimde, ‘‘Gölge Kuklası’’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.17: Gölge kuklası

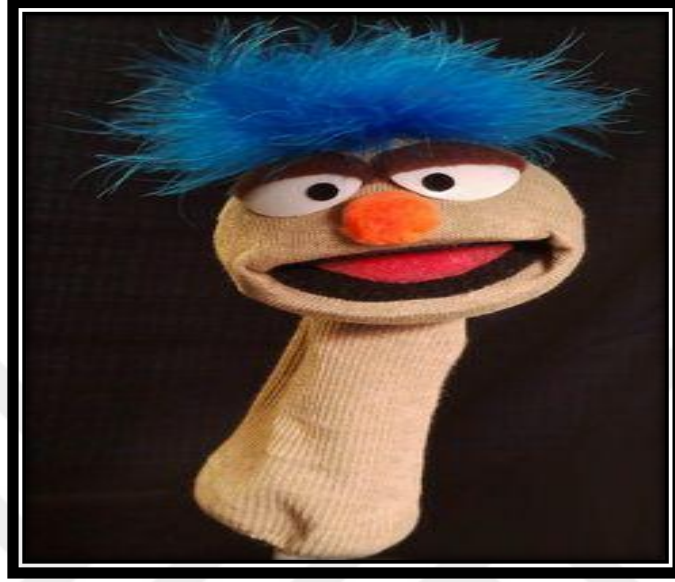
Şekil 2.17’deki görselde de görüldüğü gibi gölge kuklaları eğlenceli ve farklı görseliyle her yaş çocuğun dikkatini çeken kukla çeşitlerinden bir tanesidir.

2.10.15.5 Çorap Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniğı

Çeşitli çoraplardan yapılan kukla çeşitleridir. Öncelikle çorabı örerek mi yoksa hazır çorap kullanarak mı yapılacağı belirlenir. Hazır çoraptan birçok karakter yapılabilir. Çorabın geniş kısmı ortadan kesilerek ağız için yer belirlenir ve karaktere uygun göz, ağız burun şekli verilir. Diğer çeşitlerinde ise çorabın içine konulan küçük boyuttaki top üzerine karakterin baş özellikleri çizilip kukla çeşitleri yapılabilir. Çorap kukla için en önemli kısım karakterin yüz ifadesinin karaktere yansıtılmasıdır (Olgan, 2013 ve Turla, 2013). Hazırlanan kuklaları, kukla oynatıcısı elini çoraba yerleştirerek hikâyeye uygun karakter canlandırmasını yapmalıdır. Kukla anlatıcısı, her kukla tekniğinde olduğu gibi ses tonlamalarına dikkat ederek, karakterin yansıtılması için hareketlerini titizlikle

sergilemelidir. Böylelikle çocukların dikkatleri çekilip, hikâye anlatımı kolayca gerçekleştirilir.

Aşağıdaki resimde, “Çorap Kuklası” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.18: Çorap kuklası

Şekil 2.18'deki çorap kukla görselinde olduğu gibi çorap kuklaları sevimli yüz ifadeleriyle ve kolay kullanımlarıyla çocukların her defasında dikkatlerini çeken kukla çeşitlerindendir.

2.10.15.6 Yüzük Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniği

Kolaylıkla hazırlanabilen ve malzeme açısından ekonomik olan, çok çeşitli karakterlerde oluşturulabilecek kukla türlerinden biridir. Çeşitli malzemelerden hazırlanan karakterler biçimlendirilip, şekil verildikten sonra karakterin arka kısmına yüzük şeklinde bir halka yapıştırılarak yapılan bir kukla türüdür. Bu kuklalar oynatıcının parmağına yüzük gibi takarak oynattığı kuklalardır ve kişi birden fazla kuklayı aynı anda parmaklarına takarak oynatabilir. Yüzük kukla çeşitleri, diğer kukla çeşitlerine göre oldukça küçük boyutlarda olduğu için çocukların kukla anlatımı sırasında, kukla oynatıcısına daha yakın mesafede olması önelidir. Yüzük kuklalar ile hikâye anlatımı çocuklara en fazla 1,5 metreden uygulanması gerekmektedir (Megap, 2007). Yüzük kuklasının boyutunun küçük olması, hazırlanma aşamasında kişinin zorlanmasına neden olmaktadır. Küçük alan üzerine yüz

ifadelerini yerleştirmek, karakterin vücut hatlarını belirlemek, renklendirme ve süsleme gibi açılardan dolayı kuklanın yapımı aşamasında tecrübe ve ustalık gerektiren kukla çeşitlerindendir. Fakat hikâye anlatımı esnasında boyutlarının farklılığı açısından ve birden fazla kuklayı aynı anda görme imkânına sahip olduklarından dolayı çocukların dikkatini üstlerine çeken kukla türlerinden biridir.

Aşağıdaki resimde, ‘‘Yüzük Kuklası’’ görseline yer verilmiştir.



şekil 2.19: Yüzük kuklası

şekil 2.19’daki yüzük kukla görselinde olduğı gibi yüzük kuklaları küçük kukla çeşitlerindendir. Bu yönleriyle, küçüklük ve sevimlilikleriyle çocukların dikkatini çeken kukla türlerinden bir tanesidir.

2.10.15.7 Parmak Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniğı

Parmak kuklaları, kukla oynatıcısının parmağına takılarak oynatılan, canlandırılan kukla çeşitleridir. Bu kukla türlerinde de yüzük kuklada olduğı gibi boyutları küçük olmasından kaynaklı çocuklara en fazla 1,5 m gibi yakın mesafeden canlandırma yapılmalıdır. Parmak kukla yapımı için çeşitli karakterler çizilip, boyanıp, kesilip ya da örölüp kukla oluşturulabilir. Ayrıca eskiyen yün eldivenlerin ya da naylon eldivenlerin parmak kısımları kesilerek de yapılabilir. Kukla oynatıcısı parmağına kuklayı takarak canlandırmasını gerçekleştirir (Yüce, 2004). Parmak kuklaların oynatılmasında, aynı anda birden fazla kukla takılarak oynatılabilir. Kukla oynatıcısı, kukla ile hikâye anlatımını

tamamladıktan sonra çocuklara da uygulamaları için fırsat tanınmalıdır. Kuklanın çocuklar tarafından canlandırılması, çocuklar için oldukça eğlenceli bir uygulamadır (Saatli, 1997). Bu kukla türü de yüzük kukla gibi küçük boyutta olması nedeniyle hazırlama aşamasında kişinin tecrübesine dayanan bir kukla çeşididir.

Aşağıdaki resimde, “Parmak Kuklası” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.20: Parmak kuklası

Şekil 2.20’deki görselde görüldüğü gibi parmak kuklaları da yüzük kuklalar gibi küçük kukla çeşitlerindendir.

2.10.15.8 Çomak (Sopalı) Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniği

Çomak kukla en kısa tanımıyla, sopanın bir ucuna tutturulmuş karakterin sopa yardımıyla oynatıldığı tekniktir. Kuklamız sopa ucunda durmaktadır. Kukla oynatıcısı kuklaya dokunmadan, kuklayı hareketlendirebilir (Yüce, 2004).

Kuklayı yaparken genelde mukavva, keçe, eva ve ip gibi çeşitli atık malzemeler kullanılmaktadır. Üç boyutlu yapılabildiği gibi iki boyutluda yapılması mümkündür. Kukla, mukavvadan, kâğıttan, keçeden ya da eva gibi malzemelerden yapılabilmesi için karakter çizilip, ürün üzerine aktarıldıktan sonra kesilmelidir. Kuklaları renklendirmek adına kuklaların boyanarak ya da çeşitli atık malzemelerle desteklenerek kuklaya canlılık ve hareketlilik katılabilir. Kuklanın yüz ifadesi ve karakter kısmı oluşturulup, süslendikten

sonra son olarak ince çıta kuklanın arka kısmına monte edilir ve oynatmak için kukla hazır hale getirilir. Çomak kuklalar için çeşitli dergilerden, mecmualardan, gazetelerden hazır karakterde kullanılabilir. Çomak kukla türü oynatılması açısından en rahat kuklalardan bir tanesidir.

Aşağıdaki resimde, “Çomak Kuklası” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.21: Çomak kuklası

Şekil 2.21’deki görselde çocuklar için kullandığımız çomak kukla örneklerinden bazıları verilmiştir.

2.10.15.9 Tahta Kaşık Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniği

Bu kukla için boyasız bir kaç tahta kaşığı ve çeşitli boya kalemleri, vernik ayrıca süslemek için çeşitli kumaşlar, kâğıtlar, boncuklar, keçeler gibi atık malzemeler gerekmektedir. Tahta kaşığın ters ve düz kısmı yani her iki yönünde kukla yapımında kullanılmaktadır. Kaşığın uç kısmı karakterin başı olarak tasarlandığı için sap kısmı ise vücut olarak kullanılmaktadır. Kuklanın karakterin rolüne uygun olarak elbise, kıyafet ve çeşitli minyatür kostümler giydirilebilir. Yüz hatları yapıldıktan sonra, saç içinde çeşitli ipler ve yünler kullanılabilir (Sert, 2006). Kaşık kuklalar ile çok çeşitli ve ilginç karakterlerin oluşturulması mümkündür. Kaşık kuklayı çocuklar ile de beraber hazırlamak çocukların oldukça hoşuna giden bir uygulamadır. Bu kukla çeşidinin çocuklarla hazırlanması

çocukların yaratıcılığını artırıp, onların hayal dünyasını geliştirecektir. Ayrıca, herhangi bir materyalden farklı ürünlerin inşa edilmesi sonucu çocuk çevresindeki tüm nesneleri analiz ederek kullanışlı materyallere dönüştürebilme yeteneğini geliştirecektir.

Aşağıdaki resimde, ‘Tahta Kaşık Kuklası’ görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.22: Tahta kaşık kuklası

Şekil 2.22’deki görselde, çeşitli tahta kaşık kukla örneklerine yer verilmiştir. Tahta kaşık kuklaları yapımı kolay, ilgi çekici ve oldukça dayanıklı kukla çeşitleri arasında yer almaktadır. Hatta en dayanıklı kuklalar arasında ilk sıradadır.

2.10.15.10 El ve Avuç İçi Kuklası İle Hikâye Anlatma Tekniği

El ve avuç içi kukla yapımında çok fazla malzeme gerekmemektedir ve yapım aşamaları bakımından kolay ve maliyeti düşük kukla çeşitlerinden biridir (Avcı ve Turla, 2003). Kukla oynatıcısının ellerinin içine ya da el üstüne istenilen figürlerin çizilerek parmakları birleştirip ya da kıvrılarak oynatılan kukla çeşitleridir.

Kukla oynatıcısı kendi elini ya da çocuğun elini boya kalemleri ile ya da çeşitli makyaj malzemeleri ile karakterler çizerek kuklayı elde edebilir ve canlandırabilir (Megep, 2007). Hikâye anlatmada imkân ve mekân sorununu oluşturmeyen kukla türlerindendir. Her mekânda, her zaman kolaylıkla ulaşılabilecek ve uygulanabilecek kuklalardandır.

Çocukları da dâhil ederek oynatılması çocukların kalıcı öğrenmelerini hızlandırarak dikkati üzerine çekmektedir. Çocuklarda kalıcı öğrenme sağlarken sosyal gelişimini destekleyerek, duygusal rahatlamayı sağlamakta, dil gelişimini desteklemekte, kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.

Aşağıdaki resimde, “El ve Avuç İçi Kuklası” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.23: El ve avuç içi kuklası

Şekil 2.23'teki görselde, el ve avuç içi kuklalar anlatıcılar için kurtarıcı kuklalardır. Hikâye anlatma materyalimizin olmaması durumunda hızlıca çizilip uygulanabilir özelliğe sahiptir.

2.10.15.11 Eldiven Kukla İle Hikâye Anlatma Tekniği

Eldiven kukla yapımında eski yün eldivenler ve onları süslemek için, ipler, boncuklar, yapıştırıcı, kumaşlar vb. malzemeler gerekmektedir. Eldiven kukla yapımında tek bir karakter çalışabileceği gibi her bir parmakta farklı karakterler, çoklu karakterlerde çalışılarak toplu kuklalar da yapılabilir. Kukla yapımında karakterler oluşturulduktan sonra yüz, saç ve kıyafet süslemeleri yapılarak kuklalara güzellik ve estetiklik boyutu katılmalıdır. Eldiven kukla yapımında eldivenin bazı parmakları kesilerek çeşitli atık malzemelerle süslenebilir (Avcı ve Turla, 2003). Eldiven kuklasını oynatan, kukla oynatıcısının dikkat edeceği nokta eğer eldiven kukladan çoklu bir kukla yapımı gerçekleştirildi ise kişi konuşturduğu kuklayı oynatmalı diğerlerini sabit tutarak hikâyesini

anlatmalıdır. Anlatıcı eldiven kukla ile hikâye anlatımında kuklanın yüzünü çocuklara doğru tutarak kukla anlatımını gerçekleştirmelidir. Eldiven kuklası ile hikâye anlatma tekniğinin uygulanması sonrası, çocuklarında canlandırma yapmaları için onlara fırsat tanınmalıdır.

Aşağıdaki resimde, “Eldiven Kuklası” görseline yer verilmiştir.



Şekil 2.24: Eldiven kuklası

Şekil 2.24'teki görseldeki eldiven kuklanın parmakları kullanılarak yapılan kuklanın yanı sıra eldivenin avuç içi kısmına tek kukla olarak da tasarlanabilir. Buda ikinci çeşit eldiven kuklasıdır.

2.11 Hikâye Okuma–Anlatma Teknikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Hikâye okuma–anlatma teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda yurt içi ve yurt dışı çalışmalar araştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

2.11.1 Hikâye Okuma- Anlatma Teknikleri İle İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Çetinkaya ve Sönmez (2019), masal anlatma tekniğinin ilkokul seviyelerindeki öğrencilerin konuşmalarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul seviyelerinde olan katılımcılara uygulanan masal anlatımının, kişilerdeki alıcı ve ifade

edici dil gelişimine oldukça katkı sağladığı, dil gelişimini ilerlettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deney grubu katılımcıların, konuşma becerileri ön test ve son testleri arasında yüksek oranda anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir (Çetinkaya ve Sönmez, 2019).

Samur (2012), okul öncesi bölümü öğretmen adaylarıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çocuklar için okunacak çocuk edebiyatı eserlerini belirleme yetkinlikleri üzerine çalışması sonucunda, katılımcılar, çocuk kitaplarının nitelikleri bakımından öncelikle eğitici özelliğinin olması gerektiği, kitaplarda daha çok zihinsel gelişime katkısı olduğu, okul öncesi uygulamalarına daha çok yer verilmesi gerektiği ve çocuklar için kitap seçiminde ailelerin daha etkili olduğu yönünde görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaya dahil olan öğretmen adayları çocuklara uygulamalarda hikâye anlatma teknikleri bakımından daha çok hikaye kartları, kuklalarla hikâye anlatma tekniği ve powerpoint ile hikâye anlatım tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çocuk kitabı ve yazarı konusunda yeterli düzeye sahip olmadıkları fakat kitap seçimi konusunda katılımcıların en az yarısının kitap seçiminde yetkin olduklarını belirlemişler ve her iki öğrenci gruplarında daha çok benzer hikâye anlatım tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır (Samur, 2012).

Kocaman-Karoğlu (2016)'da, erken çocuk döneminde okul öncesi eğitiminde kullanılan dijital hikâye anlatma yöntemi üzerine öğretmen görüşlerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya, 3 öğretmen ve 17 öğrenci dâhil olmuştur. Çalışmada 5 yaşındaki okul öncesi öğrencileri ile dijital hikâye oluşturulmuş ve öğrencilerin hikâye oluşturma süreci ile ilgili öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda dijital hikâye oluşturma ve anlatma etkinliklerinin çocukların eğitimlerinde faydalı bulduklarını belirtmişlerdir (Kocaman-Karoğlu, 2016).

Kaya (2020), ortaokul öğrencilerinin, hikâye kartı ve hikâye küpü kullanarak, belirledikleri ortaya çıkardıkları problemler üzerinde problem kurma becerileri ve yaratıcılıklarını inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin, verilen hikâye kartları ile uygun matematiksel problem oluşturdukları belirlenirken, bazılarında ise hikâye kartlarındaki problem örüntüsünü değiştirerek problem kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Hikâye kartı ve hikâye küpü kullanımları sonucunda çocuklar derslerinde karşılarına çıkan problemleri daha çabuk ve anlamlı, kısa yoldan çözdükleri, problem sonucuna çabuk

ulaştıkları, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu, yaratıcılık yönlerinin ise daha gelişmiş olduklarını belirtmişlerdir (Kaya, 2020).

Başdaş (2017), drama temelli dijital hikâye anlatım tekniğinin, 6 yaş çocuklarında sosyal gelişimlerine etkisini incelemek istemiştir. Çalışmaya, 6 yaşında 48 çocuk dâhil olmuştur. Çalışma sonucunda, drama temelli dijital hikâye anlatma tekniğinin, çocuklar üzerine sosyal davranışlarında, kızgınlık davranışlarını kontrol altına alma, kendini kontrol edebilme, değişken durumlara uyum sağlayabilme becerileri bakımından daha olumlu davranışların gözlemlendiği belirtilmiştir (Başdaş, 2017).

Dereboralı ve Özcan (2017), erken çocukluk döneminde çocuklar için yapılandırılmamış materyallerle, hikâye üretmenin önemi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çocuklar için erken dönemlerde hikayelerle tanışmak, haşır neşir olmak, çocukların ilerleyen zamanlarda kendi hikayelerini oluşturmalarının temelini atmak olduğunu, çocukların hikâyeyle etkileşimine katkı sağladığı ve hız kazandırdığı, çocukların özgür düşünme ve ifade etme yönlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu etkileri sonucunda çocukların zihinsel gelişimlerine, dil gelişimlerine, yaratıcılık gelişimlerine erken yaşta katkı sağlayarak ileriki yaşamlarına ve akademik yaşamlarına etki etmektedir. Erken yaşta hikâyelerle tanışmak, çocukların kendi hikâyelerini oluşturmalarına zemin hazırlayarak onların düşünme becerilerini zenginleştirmektedir (Dereboralı ve Özcan, 2017).

Köken (2018), 5-6 yaş çocuklarının hikâye anlatma teknikleri kullanılarak anlatılan hikâyeleri hatırlama becerileri üzerine çalışma yapmışlardır. Çocukların hikâye anlatma teknikleri kullanılarak hikâye içeriklerini, akışını, hikâye kahramanlarını ve aralarındaki ilişkiyi daha iyi hatırladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, çocuklar arasındaki kronolojik yaş düzeyi ile hikâyeyi hatırlama konusunda aralarında pozitif anlamlı ilişki saptamışlardır. Yani yaş olarak büyük olan çocukların hikâyeye dair daha fazla bilgi edindikleri, daha fazla olayları yorumlayabildikleri, daha fazla hikâyeyi özümstedikleri, daha doğru cevaplar verdikleri, hikâyenin bölümlerini ve akışını daha fazla hatırladığı sonucuna ulaşmışlardır (Köken, 2018).

Işıkoğlu ve Şimşek (2020), erken çocukluk döneminde eğitimcilerin çocuklar için hikâye anlatma ve hikâye anlatma tekniklerine yönelik tercih sebepleri konulu çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin en çok geleneksel okuma yani kitaptan

düz okuma tekniğini kullandıkları, en az ise dijital hikâye anlatma tekniğini kullandıklarını belirlemişlerdir. Diğer yandan çocukların en fazla dijital hikâye anlatmayı tercih ettiklerini ve en etkili öğrenmenin ise etkileşimli hikâye okuma yöntemleri ile olduğunu belirlemişlerdir. Hikâye anlatım tekniklerinde ise en fazla kukla ile hikâye anlatımı ve araçsız hikâye (düz anlatım) anlatımını tercih ettiklerini belirlemişlerdir (Işıkoğlu ve Şimşek, 2020).

Türe Köse (2019), erken çocukluk dönem çocuklarının dijital hikâye anlatımının çocukların dinleme ve anlama becerisine etkisi hakkında çalışma yapmışlardır. Çocukların sesli ve sessiz ortam da yapılan dijital hikâye anlatımlarında seçici dinleme becerilerini geliştirme konusunda yararlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ayırıcı dinleme, empatik dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme, etkin dinleme becerileri arasında da gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların sesli ortamda ve sesiz ortamda dinleme ve anlama becerilerinin etkililiğine bakılarak çocukların dijital hikâye anlatımlarında seçici dinleme becerilerinin ve ayırıcı dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir (Türe Köse, 2019).

Derman vd. (2019) 48-60 aylık çocukların dile gelişimlerinde farklı tekniklerle sunulan Türkçe etkinliklerinin dil gelişimleri üzerine etkilerinin incelenmesine yönelik çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, deney grubunda testler arası anlamlı fark olduğu görülürken, kontrol grubunda yapılan testler arasında anlamlı farklılık görülmediği belirlemişlerdir. Çocuklara sunulan hikâye anlatım etkinliklerinde, farklı hikâye anlatım teknikleri ile hikâye anlatımında çocukların dil gelişimlerinin pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır (Derman vd., 2019).

Tezel (2019), annelerin erken çocukluk dönem çocuklarına kitap alma ve hikâye anlatmaya yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarına iki-üç günde hikâye anlattıkları, çocuklarının kendilerine ait kitaplarının olduğu, çocuklarıyla kitapları beraber seçtiklerini, kitap alırken en çok çocuklarının gelişim alanlarına dikkat ederek kitap aldıklarını ve yaklaşık üç yaş civarında çocuklarına hikâye anlatmaya ve kitap okumaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca evde çocuklarına en çok annelerin hikâye anlattığı ve çocuklarının kendilerine kitap okunmasından, hikâye anlatılmasından son derece mutlu olduklarını ve bu etkinliklerle eğlendiklerini ifade etmişlerdir (Tezel, 2019).

Arıcı (2018), ebeveynlik tutumları ile annelerin çocuklarına kitaptan hikâye anlatma teknikleri arasındaki tutumlarını inceleyen çalışma yapmışlardır. Annelerin çocukları ile birlikte etkileşim içinde kitap okumanın farkındalıklarının olduğu, önemli bir kısmının hemen hemen her gün kitaptan hikâye anlatma tekniklerini yapmaya çalıştıkları ayrıca ebeveynlerin birlikte etkileşimli kitaptan hikâye anlatma tutumları ile ‘‘Okuryazarlığa Model Olma’’ alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulduklarını belirtmişlerdir (Arıcı, 2018).

Şimşek (2017), farklı kitaptan hikâye anlatma teknikleri ile 48-66 ay çocukları için dil gelişimine olan etkilerini belirleyen bir araştırma yapmışlardır. 10 hafta boyunca farklı kitaptan hikâye anlatma teknikleri eğitimi sonucunda, çocuklar arasında kitaptan hikâye anlatma teknikleri uygulanmadan önce anlamlı farklılık bulunmazken 10 haftalık farklı tekniklerle kitaptan hikâye anlatma teknikleri sonrası gruplar arasında dil gelişiminde anlamlı düzeyde farklılıklar ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Çalışmaya dâhil olan çocukların alıcı dil, ifade edici dil, doğal dil gelişimi uygulamalarında diyaloga dayalı kitaptan hikâye anlatma teknikleri uygulanan çocuklar üzerinde, geleneksel okuma tekniği uygulanan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir (Şimşek, 2017).

Çetinkaya vd. (2018), etkileşimli kitaptan hikâye anlatma ve kelime hazinesine etkisi bakımından çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri hikâye küpleri yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kurguladıkları hikâyelerde hece, kelime ve cümle bakımından deney grubu lehine son testte anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Etkileşimli resimli kitap ve çocuk edebiyatı kitaplarının, çocukların dil gelişimini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Çetinkaya vd., 2018).

Tetik (2015), diyalog ile hikâye anlatma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocukların dil gelişimi üzerine etkisini konusunda tez çalışmasında deneysel yöntem kullanarak kontrol ve grubunun geleneksel yöntemle okunan öykü ile diyalog temelli öykü anlatımını dil gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarla yapılan diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okumanın, çocukların dil gelişimleri üzerine oldukça olumlu yönde etkili olduğunu belirtmiştir (Tetik, 2015).

Akdağ (2008), okul öncesi çocukları üzerinde hikâye anlatmanın çocukların anlatı

becerileri üzerinde etkisini incelemek amacıyla bir tez çalışması yapmıştır. Çalışma 56 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların hikâye anlatma becerilerinin karşılaştırılması ve ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma aktivitelerinin incelenmesidir. Yapılan bu tez çalışmasının sonucunda, okul öncesi eğitimi alan çocukların hikâye anlatma yetilerinin daha fazla olduğunu ve ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma-anlatma aktivitesinin çocukların hikâye anlatma yetilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hikâyeleri, okul öncesi eğitimi almayan çocukların hikâyelerinden daha fazla hikâye birimi ve değerlendirme yöntemi içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu, çocuklarıyla birlikte kitap okuma aktiviteleri uygulamadıkları sonucuna ulaşmışlardır (Akdağ, 2008).

Erdoğan (2015), çocuk ve ebeveynlerin kitaptan hikâye anlatma etkinliğinin, erken çocukluk dönemlerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, ebeveynlerin eğitimi, gelir düzeyleri ve kitaptan hikâye anlatma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca gelir düzeyi ve eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitaptan hikâye anlatma etkinliğini daha az yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan gelir ve eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin ise çocuklarıyla daha fazla kitap okuma, hikâye anlatma eğiliminde oldukları sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir (Erdoğan, 2015).

Mutlu, (2018)' te Türk annelerinin çocuklarına hikâye anlatım tarzları ile çocuklarının anlatım tarzları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Çalışmada, annelerin çocuklarına için hikâye anlatımı sırasında kullandıkları tekniklerin hem bireysel açıdan hem de kültürel açıdan çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. Bazı ebeveynlerin kısa, düz cümleler kurarak, bazı ebeveynlerin ise çocuklarını hikâyeye çekerek daha etkileşimli stiller kullandıklarını belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin hikâye anlatma stillerinin çocuklar üzerinde erken okuma-yazma becerilerinin gelişimini etkilediğini, olaylarla ilgili genel kültür bilgisinin diğer çocuklara göre daha iyi olduğu sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin, hikâye anlatım stillerinin çocukları ile ilişkili olmadığı fakat etkileşimli hikâye anlatımı stillerini kullanan annelerin çocuklarında alıcı dil becerileri bakımından daha başarılı oldukları ifade etmişlerdir. Bu çalışma, 3-5 yaş arasındaki çocuklara sahip 87 anne ile gerçekleştirilmiştir (Mutlu, 2018).

Kabaran ve Duman (2020)'de yaptığı bu araştırmada, öğrenme ve çalışma stratejisine dayalı dijital hikâye öğretim yönteminin çocuklar üzerine etkililiğini incelemiştir. Çalışma deneysel yöntemle uygulanmıştır. Araştırmada dijital hikâye anlatma yöntemi kullanılarak verilerin sonuçları analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, dijital hikâye anlatım yönteminin çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu, çocukların dijital hikâye anlatma tekniği sonucunda akademik başarılarında ve sosyal öğrenme yaşantılarında daha olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir (Kabaran ve Duman, 2020).

Baş (2011), 60-72 ay çocuklara hikâye temelli programının uygulanmasının çocuklar üzerine sorumluluk ve işbirliği bakımından beceri geliştirmeye etkisi konulu çalışma yapmışlardır. Çocuklara sadece düz anlatım yöntemi ile hikâye okumanın yeterli olmadığı, farklı hikâye anlatma materyalleri ile hikâyelerin anlatılması, çocukların etkinliğe aktif olarak dâhil olması sonucunda çocuklardaki sorumluluk alma ve işbirliği duygusunun gelişmesi yönünde anlamlı derecede farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Baş, 2011).

Doğan (2012), erken çocukluk döneminde, masal anlatımında insancıl (Hümanist) ve teknolojik (E-kitap) yöntemin karşılaştırılmasında hakkında bir çalışma yapmışlardır. İnsancıl öğretim yöntemin ve teknolojik öğretim yönteminin kullanıldığı gruplarda insancıl yöntemle eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir. Teknolojik yöntem ile öğretim bazı yaş çocuklarda ya da bazı eğitim uygulamalarında daha etkili olabildiğini fakat erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimlerinin kalıcılığını sağlamanın temelinde etkinliklerin etkileşimli yapılması, iletişimin etkileşimli yapılması yani güvenli bağlanma yattığı ifade etmişlerdir. Bundan dolayı, erken çocukluk döneminde masal anlatımlarında teknolojik masal anlatımına göre, insancıl yaklaşımın daha etkili olduğu belirtmişlerdir (Doğan, 2012).

Bilir Seyhan (2022)'de, yapılan çalışmada, araştırmacı 3 yaş grubundaki çocukların dil ve sosyal gelişimlerine, resimli hikâye kitabının etkisini incelemiştir. 55 öğrenci ile deneysel bir çalışma yapmıştır. 27 öğrenci deneysel grubu oluşturmuş, 28 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. 50 gün boyunca, 50 farklı etkinlik uygulanmıştır. Araştırma sonucunda resimli hikâye kitaplarının çocukların hem alıcı, ifade edici dil gelişimlerine hem de sosyal gelişimleri bakımından yüksek derecede anlamlı farklılık çıktığını belirtmişlerdir (Bilir Seyhan, 2022).

Yurt içi çalışmalar incelendiğinde, hikâye anlatma teknikleri bakımından daha çok hikâye kartı, kukla ile hikâye anlatma, düz anlatım ve dijital hikâye anlatma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin ise daha çok düz anlatım ve hikâye kitabından anlatım yöntemini kullandıkları söylenebilir. Diğer yandan okullarda ise eğitimcilerin kukla ile anlatım, düz anlatım ve dijital hikâye anlatımını kullandıkları gözlemlenmiştir. Yurt içi yapılan çalışmalarda, hikâye anlatma tekniklerinin daha çok çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkileri üzerinde durulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan hikâye anlatım tekniklerinin tamamının ele alınarak yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda kaldığı söylenebilir.

2.11.2 Hikâye Okuma ve Anlatma Teknikleri İle İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Zarra (1999), yaptığı çalışmada, işitsel algı olarak ve büyük kitaplar kullanarak resimlerle, kuklalarla hikâye anlatma sonucunda üç farklı hikâye anlatma yönteminin etkililik derecesini karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, hikâye anlatımlarında resim ve kukla kullanıldığında çocukları hikâyenin akışını hatırlamalarında önemli derecede farklılıklar olduğu gözlemlendiğini belirlemişlerdir. Araştırma sürecine dâhil olan katılımcılar için kullandıkları hikâye anlatma yöntemlerinden, kukla ile hikâye anlatma, resim kullanarak hikâye anlatma teknikleri kullanıldığında çocukların görsel hafızalarında hikâyenin akışına dair birçok bilginin kaldığı, bunları anlama ve yorumlamada zorluk yaşamadıkları ve öğrenmelerinin kolaylaştığı sonucuna ulaşmışlardır (Zarra, 1999).

Preradovic vd. (2016), Hırvatistan'daki bir anaokulunda dijital hikâye anlatımının faydaları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada çocukların dijital hikâye anlatımı yapılan derslerde ve uygulamalarda motivasyon seviyelerinin oldukça yüksek olduğu, motivasyonu yükselen öğrencilerin derslerde daha çok başarılı olduğu ve matematik, problem gibi konularda karşılaştıkları sorunları kolaylıkla çözebildiklerini belirtmişlerdir. Yani matematiksel problem çözme yeteneklerinin dijital hikâye anlatımı kullanılan grupta, dijital hikâye anlatımı yapılmayan gruba göre daha fazla geliştiği sonucuna ulaşmışlardır (Preradovic vd., 2016).

Sylla vd. (2015), Araştırmalar, okul öncesi çocuklar için, etkileşimli materyallerin tasarımına ve bunların kullanımının çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla,

hikâye anlatımı için dijital bir manipülatif sistemini geliştirmişler ve dört ay boyunca bu sistem ile çocukların etkileşimini sağlamışlardır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımı ile çocukların dil gelişimine, sosyal gelişimine ve zihinsel gelişimlerine etkilerini gözlemlemişlerdir (Sylla vd., 2015).

Kim (2019), yaptıkları araştırmadaki hikâye anlatımları ile çocukların söylenenlerin, okunan metinlerin, hikâyeler karşısında, kendi yorum ve fikirlerini belirtmelerini istemişler ve bu ifadeleri karşılaştırmışlardır. Çocuk hikâye anlatımı sonucunda öğretmenin verdiği kâğıt ve boyalarla çizim yaparak kendi hikâyelerini oluşturmalarına teşvik ederek, çocukların hikâyeye farklı açılardan bakmalarını sağladığını, fikirlerini geliştirmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Bu uygulama sonucunda çocukların yapılan hikâye anlatımları sonucu hayal dünyalarının geliştiği ve bununla beraber yaratıcılıklarının da sürekli gelişerek yeniledikleri sonucuna varmışlardır (Kim, 2019).

Zipke (2017)'de çocukların etkileşimli elektronik hikâye kitaplarının, erken çocukluk dönemindeki çocukların, kelimeleri, kavramları tanıma ve hikâye anlama becerileri üzerine etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, deneysel yöntem kullanılmış, bir grup hikâyeyi tableten dinlemiş ve diğer grupta ki çocuklar ise hikâyeyi bir yetişkin rehberliğinde materyal kullanmadan dinlenmiştir. Çalışma sonucunda, materyal dâhil edilerek dijital hikâye dinleyen çocuklar, materyal olmadan hikâye dinleyen çocuklara göre daha fazla hikâyeyi anlama ve kelime öğrenme becerisine sahip olduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda, hikâye anlatımlarında materyal dâhil edilmesinin, çocukların anlama ve öğrenme becerisini artırdığını belirtmişlerdir (Zipke, 2017).

Teepe ve Verhoeven (2017), ebeveyn ve çocuk etkileşimini artıran ve çocukların kelime dağarcığını artıran, teknolojiyle geliştirilmiş hikâye anlatımı konusunda bir çalışma yapmışlardır. Çocuklardaki bilgi ve kelime dağarcığını geliştirmek, desteklemek için teknolojiyle geliştirilmiş hikâye anlatımı sonucunda, çocukları ve ebeveynleri aktif hale getirdiğini, çocukların katılımı teşvik ettiğini ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki amacın, çocukların ve ebeveynlerin merkezde olup aktif olmalarını sağlamak, bu aktiflik sonucu çocuklardaki değişimleri ve ebeveynleri ile arasındaki etkileşimi belirlemek olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, teknolojiyle geliştirilmiş hikâye

anlatımının çocuklar üzerinde üretici kelime, aktif dil becerilerinin gelişmesi, kendilerini ifade etmede üst seviye becerilerini artırdığını belirtmişlerdir (Teepe ve Verhoeven, 2017).

Syafii vd. (2021), kuklalar ile hikâye anlatma yöntemi kullanarak hikâye anlatmanın, çocukların dil gelişimine, öğrenmesine etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, katılımcıların geri bildirimlerinde %89'unun kukla ile hikâye anlatımı sonucunda dil gelişimi için doğru yanıt verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Böylelikle çocuklarda farklı dil öğrenme becerilerini geliştirme ve artırmada kukla ile hikâye anlatma tekniğinin oldukça faydalı ve pratik olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarda, kuklalar ile hikâye anlatma tekniğinin, İngilizce öğrenirken, öğrencilerin konuşma ve dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır (Syafii vd., 2021).

Bravo vd. (2021), çocuklar için hikâye anlatma ve drama etkinliklerinde, robotların kullanımı ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Robotların kullanımıyla çocukların etkinliklerinde ve faaliyetlerinde drama ve hikâye anlatmada robotların kullanımını devreye sokarak etkililiğine bakmışlardır. Bu uygulama ile çocuklara çeşitli becerilerin geliştiği ve sınıf ortamlarında ve öğrenme ortamlarında motivasyonlarının artarak dikkat sürelerinde oldukça anlamlı farklılığın olduğu, etkinliklerde ve derslerde daha ilgili ve meraklı oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Bravo vd., 2021).

Decat vd. (2019)'da yaptığı uygulamalı araştırma ile öğrencilerin hikâye anlatma yöntemiyle okur-yazarlık öğrenme temelinin atılmasına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Gönüllü olarak katılım sağlayan ana sınıflarında dokunmatik teknolojinin kullanımı ile okur-yazarlık öğretimini geliştirmek amacıyla üç hafta boyunca farklı hikâyeler oluşturmuşlar. Elde edilen veriler sonucunda, çocukların hikâyelerle, anekdotlarla ve fotoğraflarla dokunmatik teknoloji kullanılarak çocuklar için yeni öğrenme yöntemleri sağladığı sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir (Decat vd., 2019).

Bartan (2020), öğretmenlerin hikâye anlatım yöntemlerinin kullanımlarının çocuklar üzerindeki dikkat süresi ve anlamaya etkisi konusunda bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmanın, okul öncesi eğitim döneminde farklı hikâye anlatma yöntemlerinin çocukların anlama ve dikkat sürelerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, çeşitli hikâye anlatma tekniklerinin çocukların dikkat sürelerinde artışlarının olduğu ve böylelikle anlatılan metin ve olaylar

üzerinde de olay akışını anlama oranlarının yükseldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocuklar için en fazla hikâye kitabından hikâye anlatımını kullandıklarını, en az ise gölge kuklası ile hikâye anlatımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların bu belirlenen 4 tane hikâye anlatımı tekniği içerisinde en fazla dijital hikâye anlatımına odaklandıklarını, en az etkili yöntemin ise düz anlatım yöntemi ile hikâye anlatımı olduğunu belirlemişlerdir (Bartan, 2020).

Holmes vd. (2019), küçük çocuklarda dil becerileri gelişimi, yaratıcılık gelişimi, oyun ve hikâye anlatım tekniği arasındaki etkileşimi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, çocuklarda hikâye anlatma becerileri ile dil becerileri, oyun türleri, yaratıcılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani çocuklar için oyun ve hikâye anlatma teknikleri kullanımının onların zihinsel gelişimlerinde, alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde, hayal gücü ve yaratıcılıklarında oldukça farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Holmes vd., 2019).

Durcan vd. (2019), bu araştırma, İngiltere de okul öncesi öğrencileri ile altı haftalık deneysel yöntemle yapılan bir çalışmadır. Çalışmada birleşik hareketlerin ve hikâye anlatımı tekniklerinin çocukların gelişimi bakımından kelime dağarcıkları üzerine ve motor hareketleri üzerine etkilerinin olup olmaması incelenmiştir. Müdahale öncesi ve sonrası hikâye anlatımı yapan gruplarla karşılaştırma yapıldığında, müdahale sonrası grupların hem dil gelişimleri hem de hareketlilik bakımından önemli derecede gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarında hem psiko-motor gelişimine hem de dil beceri gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Diğer yandan hikâye anlatımı teknikleri ile hareket etkinliklerinin birleştirilmesinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Durcan vd., 2019).

Marjanovic-Umek ve Fekonja (2019), anne ile çocuk paylaşımı ve hikâye anlatımı ile okur-yazarlık ortamı üzerine yaptıkları çalışma, beş yaşındaki çocuğa sahip olan 20 tane anne katılımcı ile yapılmıştır. Çalışmada hikâye anlatma uygulamasının gözlem yapma ölçeğiyle ve çocukların hikâye anlatımı uygulamasının ise metinsiz kitap ‘‘Frog goes to diner’’ ile değerlendirme yapılmışlardır. Anne ile çocuk etkileşimli kitap okuma–anlatma faaliyetlerinin, çocuklarının gelişim yaşları ve hikâye anlatma kalitesi ile doğrudan ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmışlardır (Marjanovic-Umek ve Fekonja, 2019).

Maureen vd. (2020)'de erken çocukluk eğitiminde, erken okur-yazarlık gelişimlerini desteklemek ve geliştirmek için hikâye anlatıcılığı etkinliklerinin artırılması adına bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, hikâye anlatımının oyun temelli yapılması, çeşitli materyaller kullanarak oyunlaştırılması, eğlenceli, dikkat çekici hale getirilmesi ve çocukların hikâyelerle erken tanıştırılması ile erken okur-yazarlığı sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bulgular sonucunda, her iki tekniğinde çocuklarda erken okur-yazarlık becerilerini önemli düzeyde geliştirip, artırdığı ve başarı oranlarını yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır (Maureen vd., 2020).

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dil gelişimleri ve akademik başarıları üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yurt dışı çalışmalarda hikâye anlatım teknikleri olarak ilk sırada dijital hikâye anlatımı, ikinci sırada kukla ile hikâye anlatımı ve üçüncü sırada ise hikâye küpü tekniği ile hikâye anlatımı tekniklerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmalar çok boyutluluktan ziyade okuduğunu anlama, dinlediğini anlama şeklindedir. Yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, hikâye anlatma tekniklerinde belli başlı tekniklerin kullanıldığı söylenebilir. Bu tekniklerin sıralaması dijital hikâye anlatma tekniği, kukla ile hikâye anlatma tekniği, hikâye küpü ile hikâye anlatma teknikleridir. Ayrıca bazı yurt dışı çalışmalarında hikâye anlatma tekniklerinin okul öncesi eğitim kademelerinin yanı sıra ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite eğitim kademelerinde de kullanıldığı gözlemlenmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme ve uygulama çalışmasıdır. Bu araştırmanın temel amacı, ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerini kullanarak hikâye anlatma öz-yeterlilik inancını ölçmeye yönelik geçerli, güvenilir, kullanışlı bir ölçek geliştirmektir. Araştırmacı tarafından, ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancına ilişkin yapılan çalışmalar incelenerek ve hikâye anlatma tekniklerinin kritik davranışları dikkate alınarak 34 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Hali hazırda var olan bir durumu betimlemek amacıyla nicel araştırma bağlamında tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelinde veriler, büyük bir kitleye araştırmacı tarafından sorulan sorular ve belirlenmiş olan yanıt seçeneklerinin kullanımıyla toplanmaktadır. Tarama modeli, geçmiş zamanda ya da hala var olan bir durumu, var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaç edinen ve araştırmaya konu olarak dâhil edilen bir birey, nesne ya da olayların kendi içinde bulundukları koşulları olduğu şekliyle tanımlamaya çalışan bir araştırma modelidir (Karasar, 2008).

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Ölçek geliştirme çalışmalarında, örneklem büyüklüğü önemlidir. İlişkilerin güvenilir bir biçimde belirlenmesini sağlayacak kadar büyük olması önem arz etmektedir. Literatüre bakıldığında, değişken sayısı çok büyük olmadığı çalışmalarda, 100 ile 200 katılımcı arasında bir örneklem büyüklüğünün olmasının yeterli derecede bir sayı olduğu belirtilmektedir. Genel olarak uygulanan kural ise, örneklem büyüklüğü çalışmadaki analiz edilen değişken sayısının en az 5 katı kadar sayıda olması şeklinde ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2002; Erdoğan vd., 2014). Kline (1994), çalışmalarda güvenilir faktörlerin elde edilmesi adına 200 katılımcının olduğu bir örneklem genel anlamda yeterli sayı

olduğu, faktör yapısı için ise açık olduğu ve az sayıda olduğu zamanda bu rakamın 100'e kadar indirgenebileceğini ifade etmişlerdir (Kline, 1994).

Araştırmanın çalışma evrenini, Nevşehir ve Konya illerinde 0-10 yaş aralığında çocuğa sahip ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Nevşehir ve Konya'da 0-10 yaş aralığında çocuğu olan 922 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma süresinde yapılan pilot uygulamaya 551 ebeveyn dâhil olmuştur. Çalışmanın nihai uygulama aşamasında ise 371 ebeveyn dâhil olmuştur.

3.3 Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama araçları olarak amaca yönelik olarak hazırlanan formlar;

- Bilgilendirilmiş onam formu (Ek-4).
- 0-10 Yaş Aralığında Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Anket Formu (Ek-6)
- Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanc Ölçeğinin taslak formu (Ek-7) kullanılmıştır. Katılımcılar anketi yaklaşık olarak 10 dakikada tamamlamışlardır.

Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçme aracının geliştirilmesinde aşağıdaki işlem aşamaları izlenmiştir (İlbeği, 2020; Karasar, 1995).

1. Madde Havuzunun Oluşturulma Aşaması
2. Uzman Görüşünün Alınması Aşaması
3. Ön Deneme (pilot) Uygulamasının Yapılması Aşaması
4. Faktör Analizinin Uygulanması Aşaması
5. Güvenirlik Hesaplamanın Yapılması Aşaması
6. Nihai Uygulamanın Gerçekleştirilme Aşaması

3.3.1 Bilgilendirilmiş Onam Formu

Ebeveynlere araştırma hakkında gerekli açıklama yapıldıktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcıların onayları “Onam Formu” ile alınmıştır (Ek-4).

3.3.2 0-10 Yaş Aralığında Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Anket Formu

Araştırmacı tarafından literatür taranarak elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulmuş olan “0-10 Yaş Aralığında Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Anket Formu” ebeveynlerin sosyo-demografik özelliklerini, çocuklarına hikâye anlatımında kullandıkları tekniklerle ilgili bilgileri ve bu tekniklere yönelik soruları içeren 34 maddeden oluşmuştur (Ek-6).

3.3.3 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği Formu

Bu ölçek, literatürde ebeveynlerin çocuklarına yönelik hikâye anlatma tekniklerini kullanarak hikâye anlatım öz-yeterlilik inancını ölçen bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle geliştirilmiştir. Ölçek, araştırmacı tarafından hikâye anlatma teknikleri ile ilgili literatürdeki bilgiler ışığında (Acar, 2021; Akdağ, Arıcı, 2018; 2008; Baş, 2011; Başdaş, 2017; Bartan, 2020; Beğli Koçyiğit, 2021; Bilir Seyhan, 2022; Bravo vd., 2021; Çetinkaya vd., 2018; Çetinkaya ve Sönmez, 2019; Decat vd., 2019; Dereboralı ve Özcan, 2017; Derman vd., 2019; Durcan vd., 2019; Doğan, 2012; Erdoğan, 2015; Güngör, 2019; Gürcan, 2021; Holmes vd., 2019; Işıkoğlu ve Şimşek, 2020; Kabaran ve Duman, 2020; Kaya, 2020; Kim, 2019; Kolata, 2022) geliştirilmiştir. Literatürde ölçme aracının içermesi gereken hikâye anlatım teknik çeşitleri, hikâye anlatım tekniklerinin özellikleri, hikâye anlatımında kullanılan materyal özellikleri gibi bilgiler harmanlanarak ölçek maddelerinin analizi yapılarak, maddeler oluşturulmuştur. Diğer yandan yurt içi ve yur dışı çalışmalar ışığında hikâye tekniklerinin uygulanmasında en kritik uygulamalar dikkate alınarak ilk aşamadaki ölçek taslak form oluşturulmuştur (Kocaman-Karoğlu, 2016; Kotaman, 2009; Köken, 2018; Marjanovic-Umek ve Fekonja, 2019; Maureen vd., 2020; Mutlu, 2018; Özatlı, 2022; Preradovic vd., 2016; Syafii vd., 2021; Sylla vd., 2015; Şengöz, 2022; Şimşek, 2017;

Samur, 2012; Teepe ve Verhoeven, 2017; Tezel, 2019; Tetik, 2015; Türe Köse, 2019; Yüksek, 2011; Zarra, 1999; Zipke, 2017). Ölçeğin geliştirilme aşamasında ilk adımda 34 maddelik ölçek formu oluşturulmuş, uzman değerlendirmesi sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak 34 maddelik pilot ölçek formuna son hali verilmiştir (Ek-7).

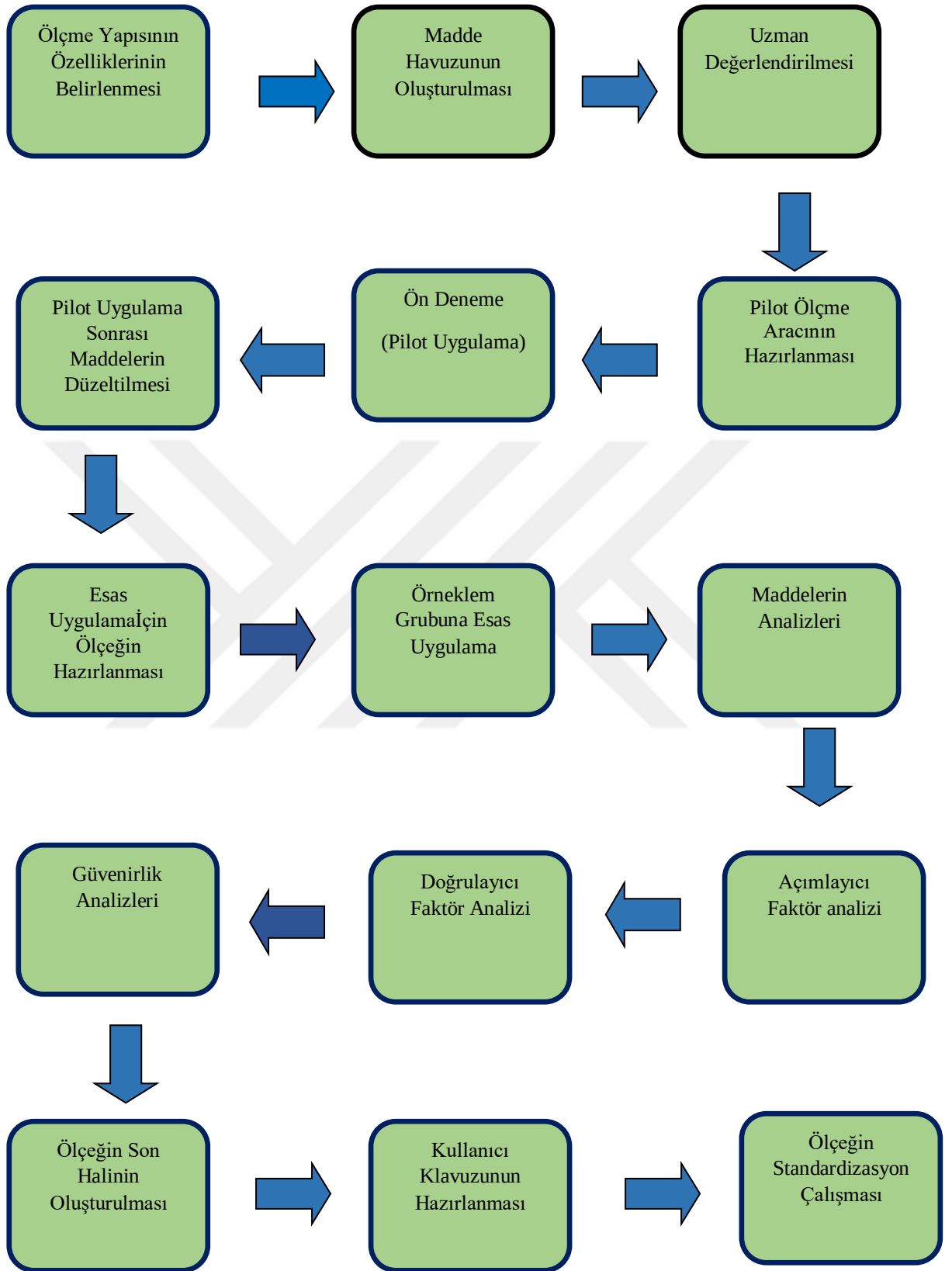
3.4 Alan Yazın Taraması

Alan yazın taramasında, erken çocukluk dönemi, erken çocukluk eğitimi, hikâye anlatma teknikleri, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme, öz-yeterlilik konuları üzerine yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar araştırılıp incelenerek alan yazın taraması yapılmıştır. Hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancına ilişkin ölçek hazırlanması çalışmaları sırasında, Türkiye’de yapılan ölçek geliştirme çalışmaları arasında hikâye anlatma teknikleri, hikâye okuma ve çocuk edebiyatı alanlarında yapılan ölçek çalışmalarına öncelik verilmiştir. Daha sonra ise öz-yeterlilikle ilgili ölçek geliştirme çalışmalarına bakılmıştır. Kotaman, (2009)’da “Hikâye Kitabı Okumaya Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları Ölçeğine” rastlanılmıştır. Kotaman (2009) tarafından hazırlanan ölçek, Türkçe’ye uyarlanmış beşli likert tipinde bir ölçek, tek boyutlu 10 maddeden oluşmuştur. Bu ölçeğin güvenirliliği $\alpha = ,90$ olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan, öz-yeterlilik alanında ölçek geliştirilen tezlerden bazı tezler incelenmiştir (Acar, 2021; Akkoyunlu vd., 2005; Aksoy ve Dilken, 2009; Beğli Koçyiğit vd., 2020; 2021; Can ve Yorulmaz, 2021; Candaş & Özmen, 2020; Güngör, 2019; Gürbüz ve Karakuş, 2018; Gürbüz vd., 2022; Gürcan, 2021; Kuzu ve Demir, 2015; Kolata, 2022; Mutlu vd., 2019; Özatlı, 2022; Özdemir vd., 2009; Özgen ve Bayram, 2019; Şengöz, Tepe, 2011; Tokiçin vd., 2020; 2022; Yaman ve Tulumcu, 2016; Yüksek, 2011; Yüksel, 2010). Bu çalışma ile ilgili literatür taraması sonucunda, ölçeğin kullanışlılığı, güncelliği ve özgünlüğü ön planda tutularak araştırmacı tarafından yeni bir ölçek geliştirilmesi tercih edilmiştir.

Ölçülecek değişkenin kavramsal çerçevesinin belirlenmesi ve tanımının yapılması ölçek geliştirme aşamasının temelini oluşturmaktadır. Çünkü ölçek geliştirme sürecinde diğer basamakların tümü bu aşamaya bağlı olarak şekil almaktadır. Ölçek geliştirilmek istenen değişken hakkında sağlam ve derin bir kuramsal bilgiye ve alan bilgisine sahip olmak önemlidir (Erkuş, 2019). Kuramsal ve alan bilgisine dayanılarak davranışsal göstergeleri içeren maddelerin yazımı yapılmaktadır. Diğer adım ise ölçek geliştirme tekniğinin belirlenmesidir. Bu karar aynı zamanda maddelerin türlerini de belirlemektedir. Madeler

yazıldıktan sonra incelenerek gerekli düzeltmeler yapılır ve sahaya çıkmaya hazır hale getirilir. Pilot uygulama yapılarak gerekli düzeltmeler varsa yapılır. Daha sonra uygun örneklem belirlenerek, deneme uygulamasına geçilir. Deneme uygulaması ile elde edilen verilerle madde analizleri yapılarak ölçeğin nihai şekli verilir. Bu çalışmada uygulanan ölçek geliştirme süreci aşağıda belirtildiği şekilde ilerlemiştir.





Şekil 3.1: Ölçek geliştirme aşamaları (Erkuş, 2019).

Erkuş (2019)'daki ölçek geliştirme aşamaları referans alınmış ve bu çalışma için ölçek geliştirme adımları oluşturulmuştur. Şekil 3.1 ve 3.2'de bu adımlar özetlenerek belirtilmiştir.

Ölçek Aşamaları	İşlem Basamakları	Uygulama Açıklamaları
1. Aşama Yapıyı belirleme	Ölçeğin Amacını Belirleme	Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek.
	Literatür Tarama	Yabancı ve yerli literatürde hikâye anlatım teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir.
	Ölçülecek Özelliklerin Tanımlanması	Literatür taramasının sonrasında ölçekte hangi alt boyutların ele alınacağı, temel özelliklerinin neler olacağına karar verilmiştir.
	Maddelerin Formatına Karar Verme	Ölçeğin beşli likert türünden olmasına, olumlu ifadeleri içermesine ve likert maddelerinin “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” ifadelerinin olmasına karar verilmiştir.
2. aşama Madde Havuzu Aşaması	Madde Havuzunun Oluşturulması	Literatür taraması ile uzmanlardan elde edilen fikirler ve bilgi birikimi üzerinde analiz yapılarak belirlenen ifadeler maddelere dönüştürülmüştür. Bu şekilde oluşturulan 34 maddelik ölçek taslak form oluşturulmuştur.
	Maddeler hakkında uzman görüşü alma	Hazırlanan ölçek taslak formu, 10 alan uzmanına ve 2 ölçek geliştirme uzmanın değerlendirilmesine sunularak toplamda 12 uzmandan fikir alınmıştır. KGİ: 0,98 olarak bulunmuştur.
3. aşama	Maddelerin gözden	Uzmanlardan alınan görüş

Uzman görüşü alma	geçirilmesi, düzeltmelerin yapılması	ve değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
	Kapsam ve görünüm geçerlik çalışması	Uzman görüşleri Davis tekniğine göre değerlendirerek taslak form 34 madde ile tamamlanmıştır.
4. aşama Ön uygulama	Ön uygulama	Ön uygulama 30 ebeveyne uygulanmıştır.
5. aşama Pilot Çalışma	Pilot Uygulama	Pilot Uygulama 551 ebeveyne uygulanmıştır.
6. aşama Maddelerin analizi	Madde analizleri	Bu aşamada DFA ve AFA analizleri yapılmıştır. Çocuğun gelişimini destekleme (11 madde), teknikleri uygulayabilme (5 madde), çocuğun seviyesine uygunluk (5 madde), teknikleri etkili uygulama (5 madde), tekniklere hârlık (4 madde) boyutları olarak belirlenmiştir.
7. aşama Sonuçların değerlendirilmesi	Sonuçların analizi	Tüm alt boyut için Cronbach'ın Alfa güvenilirlik katsayıları 0,814 ile 0,864 arasındadır; ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach'ın Alfa değeri ise 0,836'dır.

Şekil 3.2: EHATÖİÖ'nin geliştirilme aşamaları

3.5 Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirmede madde havuzunun oluşturulmasında;

- Madde havuzunda maddelerin yazılması,
- Madde havuzunun uzmanlar açısından değerlendirilmesi,
- Uzman görüşlerinin toplanarak aday ölçek formunun oluşturulması aşamaları yapılmaktadır.

3.5.1 Madde Havuzunda Maddelerin Yazılması

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olan madde havuzunun oluşturulması ve oluşturulan bu havuzdan seçilen maddelerle taslak ölçek formunun belirlenmesidir. Bu süreç göz önüne alınarak ölçek madde havuzu, konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışı kaynaklar ve bilimsel yayınlar taranarak oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri oluşturulma aşamasında, alan yazın incelenerek, maddelerin yazılımlarında dikkat edilecek hususlar ve maddelerin anlaşılabilirliği açısından gerekli noktalar belirlenmiştir. İlk aşamada oluşturulan madde havuzundan, 34 maddeden oluşan taslak ölçek form elde edilmiştir.

3.5.2 Madde Havuzunun Uzmanlar Açısından Değerlendirilmesi

Ölçüm araçlarında kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmaktadır. Hazırlanan taslak ölçek maddeleri uzmanlara mail yoluyla ulaştırılarak, uzmanların cevapları mail yoluyla alınmıştır. Hazırlanan ölçek maddeleri, 10 çocuk gelişimi uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere 12 uzman tarafından değerlendirilerek incelenmiştir. Bu süreçte uzmanlardan, her ölçek maddesinin yapısal ve ifadenin açıklığı bakımından (1: Uygun, 2: Uygun ama biraz düzeltilmeli, 3: Uygun ama oldukça düzeltilmeli, 4: Uygun değil) olarak değerlendirmesi ayrıca yazılan ölçek maddeleri ile ilgili varsa öneri ve düzeltilecek noktaları belirtmeleri istenmiştir. Diğer yandan uzmanlardan, AFA sonucunda oluşabilecek olası alt boyutların isimlendirilmesine ilişkin fikirlerini belirtmeleri de istenmiştir.

3.5.3 Uzman Görüşlerinin Toplanarak Aday Ölçek Formunun Oluşturulması

Uzman değerlendirmeleri sonucu gelen tüm öneriler bir formda toplanarak, ölçeğin kapsam geçerliliği Davis (1992)'ye göre hesaplanmıştır. Ölçekteki her bir aday madde için “uygun” ve “uygun ama biraz düzeltilmeli” maddelerini işaretleyen uzmanların sayısı, toplam uzman sayısına bölünerek ölçeğin kapsam geçerlik oranı (KGO) belirlenir. Düşük kapsam geçerliliği oranına sahip maddelerin formdan çıkarılması önerilmektedir. Bu teknikte en az üç uzman en fazla 20 uzmanla çalışılması önerilmektedir (Davis, 1992).

3.6 Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için, araştırma kapsamında geliştirilen ‘‘Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği’’ Google Forms aracılığıyla araştırmacının tanıdıklarına, daha sonra katılımcının tanıdıklarına ulaştırılmıştır.

3.7 Veri Analizi

Araştırmada verilerin değerlendirilmesi; SPSS 23 paket programıyla ve Amos 23 programıyla yapılmıştır. Sonuçlar, frekans, yüzde değerleri, ortalama ve standart sapmadan faydalanarak yorum yapılmıştır. SPSS 23 paket programı, madde analizi, güvenirlik analizi, AFA korelasyon analizi için, DFA analizi için ise Amos 2023 programı kullanılmıştır.

3.8 Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler

Ölçme araçları, sonuçların olabildiğince gerçeğe yakın ve objektif olması, elde edilen bu sonuçlara ilişkin yapılacak değerlendirmelerin de yerinde olmasını sağlar (Güler, 2012). Bu sebeple ölçme araçlarından sıkça yararlanılmaktadır. Ölçekler, bireylerin yetenek, beceri, güdü ve tutum gibi belirli davranışlarının standart koşullar içerisinde ölçülmesini sağlayan sistemli bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarı oranı ise gerçekte ölçekten elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirlik oranlarına bağlıdır (Büyüköztürk, 2018). Ölçme araçlarında bulunması gereken başlıca nitelikler, ölçme aracının geçerli olması, güvenir olması ve kullanışlı olmasıdır (Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001).

3.8.1 Geçerlilik

Çalışmanın geçerliliği kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve görünüş geçerliliği açısından üç aşamada değerlendirmeye alınmıştır.

3.8.1.1 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği'nin Geçerlilik Çalışmaları

Geçerliliğin tanımını Karakoç vd., (2014)'te, oluşturulan bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği kriterleri ve özellikleri, başka özelliklerle karıştırmadan ne derece ölçebildiği şeklinde yapmışlardır.

Tablo 3.1: Ölçeğin geçerlilik sürecinde kullanılan analiz türleri

Geçerlilik Yöntemleri	Kullanılan Analizler
Görünüş Geçerliliği	
Kapsam Geçerliliği 2.1. Uzman Görüşü 2.1. Pilot Uygulama	Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) Hesaplanması 30 Ebeveyne Pilot Uygulama Yapılması
Yapı Geçerliliği	Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) *Barlett Küresellik Testi *Temel Bileşenler Analizi *Direct Oblimin Döndürme Yöntemi Doğrulayıcı Faktör Analizi(DFA) *CMIN/Df *RMSEA *GFI *CFI *NFI Uyum İndeksleri

Çalışma sürecinde kullanılan geçerlilik yöntemleri ve kullanılan analizler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

1. Görünüş Geçerliliği: Bir ölçme aracının, hangi alanda hazırlandıysa maddelerin o alana hitap etmesi ve ölçme aracının ölçmeye yöneldiği özellik ve kriterleri ölçüyor halde olmasıdır. Yani ölçekteki soru ve maddelerin her birinin ölçmek istediği özelliği ölçüyor olmasıdır. Ölçek maddelerinin görünüş geçerliliği, alanın uzmanları tarafından incelenmesi sonucunda belirlenmektedir (Erdoğan, 2014; Davis, 1992).

2. Kapsam Geçerliliği: Ölçeğin ve ölçekteki tüm maddelerin amacına yönelik hizmet etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliği için alan uzmanlarından görüş alınmaktadır (Karakoç, 2014). Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla taslak ölçek formu, 10 çocuk gelişimi ve eğitimi uzman görüşüne, 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Davis Tekniğinin derecelendirme ölçütüne göre ölçekteki her bir madde için; ‘‘uygun’’ 1 puan, ‘‘uygun fakat biraz düzeltilmeli’’ 2 puan, ‘‘uygun fakat oldukça düzeltilmeli’’ 3 puan, ‘‘uygun değil’’ 4 puan şeklinde değerlendirilmiştir (Aydınlı, 2017; Davis, 1992). Uzmanların çeşitli görüş ve önerilerini yazabilmeleri için her ölçek maddelerinin yan alanlarına boşluklar oluşturulmuştur (Uzman Görüşü Formu- Ek-1). Bu aşamada Davis Tekniğine uygun olarak, ‘‘uygun’’ ve ‘‘uygun ama biraz düzeltilmeli’’ maddelerini işaretleyen uzman sayılarının, toplam uzman sayısına bölünerek kapsam geçerliliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır (Davis, 1992).

Davis tekniğinde, uygun ve çok uygun diye işaretleme yapan uzman sayısının, toplam uzman sayısına bölünmesi sonucu maddelerin kapsam geçerliliğine ait değer elde ediliyor. Elde edilen bu değer ölçütünün 0,80 üzerinde olması, madde kapsam geçerliliği açısından yeterli kabul edilmektedir (Erdoğan vd., 2014; Yurdugül, 2005). Oluşturulan ölçek maddelerinin kapsam geçerliliği ölçüt değeri ise; 0,96 hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinden elde edilen değer 0,80’den yüksek olduğu için hiçbir ölçek maddesi madde havuzundan çıkartılmamıştır ve bazı maddeler üzerinde düzenleme yapılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre ölçek maddelerinin kapsam geçerlilik oranının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Davis, 1992).

Maddelerin değerlendirilmesinde ‘‘uygun’’ ve ‘‘çok uygun’’ olarak kabul eden uzman sayısını toplam uzman sayısına bölünmesi ile kapsam geçerliliği indeksi (KGİ) belirlenir (Davis, 1992).

3. Yapı Geçerliliği: EHATÖİÖ'nin yapı geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirleyen faktör analizleri sonuçlarıdır. Ölçeğin faktör analizlerinde belirlenen sonuçlar Kaiser'in öz-değerler>1 kapsamında değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra örüntü matrisi ve yapı matrisi değerlendirilip, incelendiğinde ölçek maddelerinin uygun olduğu belirlenmiştir. Faktör yükü 0,45'in üstünde olan maddeler iyi derecede, 0,45 olanlar ise orta derecede ve 0,32-0,45 arasında olanlar ise zayıf derecede maddeler olduğunu belirtmişlerdir (Comrey ve Lee, 1992). 0,3'ün altında faktör yükü olan ölçek maddelerinin en alt sınırdaki olduğu belirtilmiştir (Hair vd., 1998).

Yapı geçerliliği, ölçeğin ölçtüğü maddelerin sonucu ve bu sonuçların doğruluk derecesini, özelliklerini açıklamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği; faktör analizleri, zıt veya bilinen grupların karşılaştırması, hipotez sınamaları, çok değişkenli matris yaklaşımlarıyla değerlendirilmektedir (Karakoç, 2014; Yurdabakan ve Çüm, 2017). Ölçek maddelerinin yapı geçerliliğinin değerlendirilmesi aşamasında faktör analizlerinin yeri önemlidir (Wood vd., 2002). Faktör analizi, ölçek maddelerindeki boyutların çeşitliliğinin belirlenmesinde yapılan analiz uygulamalarıdır (Eser, 2007). Faktör analizin iki tane amacı vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır;

*Değişken sayısının indirgenmesi,

*Değişkenler arasındaki anlam ilişkisinden faydalananak yeni boyutların belirlenmesidir (Eser, 2007).

Faktör analizi, uygulanma şekline göre; açıklayıcı faktör analizi ya da doğrulayıcı faktör analizi olarak adlandırılmaktadır. Belirli bir hipotezde faktörlerin anlamı ve yapısı hakkında bilgilendirme yapan; "Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)"dir. Hipotezin test edilip, sonuçları veren ise; "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" dir (Çatal, 2007; Eser, 2007). Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA ve DFA uygulanmıştır.

AFA; Ölçekteki maddelerin, kaç faktörle açıklandığını belirlemek için ve faktörlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. AFA'da ölçeğin maddeleri baz alınarak faktör yük hesaplamaları yapılmaktadır (Sönmez vd., 2017; Yurdabakan ve Çüm, 2017). AFA uygulamasında, "araştırmaya dâhil olan katılımcıların sayısı 200"den fazla olması nedeniyle, her faktör için değer 0,30'dan fazla olması beklenilmektedir. 0,30'un

altında kalan maddelerin ölçek dışına çıkarılması önerilmektedir. Ayrıca, 0,50'nin üzerinde olan maddeler ise en iyi madde kategorisine girmektedir (Ülker, 2018).

Açımlayıcı faktör analizinde verilerin uygunluğunun derlendirilmesinde, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testleri kullanılmıştır. AFA için; KMO değeri 0,80 den fazla olması istenilmektedir fakat genellikle 0,60 üzerindeki değerler de kabul görmektedir. Barlett Küresellik Testi ise; korelasyon matrislerinin birim matristen farklılığını ortaya koymak için kullanılır ve anlamlılık değerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olması istenilmektedir (Çatal, 2007; Ülker, 2018). Açımlayıcı faktör analizi ve Dylın Oblimin döndürme yöntemi ile madde ve alt boyutların faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Çalışmadaki 34 madde ve 305 gözlemden oluşan veri setine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2: AFA çalışma grubu katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ebeveyn	Anne	281	92,1
	Baba	24	7,9
Yaş	20-25 yaş	155	50,8
	26-35 yaş	68	22,3
	36-45 yaş	69	22,6
	45 yaş ve üstü	13	4,3
Eğitim	İlkokul Mezunu	12	3,9
	Ortaokul Mezunu	19	6,2
	Lise Mezunu	138	45,2
	Lisans Mezunu	85	27,9
	Yüksek Lisans Mezunu	20	6,6
	Diğer	31	10,2
Meslek	Öğretmen	74	24,3
	Akademisyen	18	5,9
	Sağlık Çalışanı	5	1,6
	Serbest Meslek	7	2,3
	İşçi	9	3,0

	Memur	10	3,3
	Diğer	182	59,7
Ekonomik Düzey	Düşük	31	10,2
	Orta	268	87,9
	Yüksek	6	2,0
Çalışma Durumu	Çalışıyor	115	37,7
	Çalışmıyor	190	62,3

Açımlayıcı faktör analizine dâhil edilen katılımcı grubunda 305 ebeveyn bulunmaktadır. AFA çalışma grubunda bulunan katılımcıların 92,1'ini (281) anneler, %7,9'unu (24) babalar oluşturmaktadır. Katılımcıların %50,8' i (155) 20-25 yaş aralığının da, 45,2 'si (138) lise mezunu, gelir düzeyi 87,9'u (268) orta düzeyde olup, 10,2'si (31) iyi gelir düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 37,7'si (115) çalıştığını, 62,3'ü (190) ise çalışmadığını belirtmişlerdir.

DFA; Oluşturulan bir ölçeğin aracılığıyla toplanan tüm verilerden yola çıkıp, faktör oluşturmak amacıyla uygulanan tüm analizlerdir. DFA ölçeğin yapısını oluşturulan tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin test edilmesidir. DFA'nın model açıklaması için "Yapısal Eşitlik Modellemesi" kullanılmaktadır. Buradaki amaç, faktörlerle değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için; uyum iyiliği indekslerinin "kabul edilebilir" düzeylerde olması gerekmektedir. Veri modelinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için Ki Kare değeri anlamlı çıkmamalıdır ($p>0,05$). Bu bağlamda, literatür araştırmaları sonucunda elde edilen değer, 2 ve 2'nin altındaysa modelin iyi olduğunu, 5 ve 5'in altında ise modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylenebilir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) uyum indeks değerinde ise;

0 değeri mükemmel derecede uyumlu,

0 ile 0,05 iyi uyumlu,

0,05 ile 0,08 kabul edilebilir düzeyde uyumlu

0,08 ile 0,10 orta derecede uyumlu

0,10 ise kabul edilemez. CFI uyum indeks değerleri 0- 1 arasında değer almaktadır ve yüksek değerler iyi uyumu göstermektedir (Çatal, 2007; Erkorkmaz, 2013). DFA alışma grubu katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: DFA alışma grubu katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ebeveyn	Anne	170	84,6
	Baba	31	15,4
Yaş	20-25 yaş	137	68,2
	26-35 yaş	21	10,4
	36-45 yaş	37	18,4
	45 yaş ve st	6	3,0
Eğitim	İlkokul Mezunu	5	2,5
	Ortaokul Mezunu	1	,5
	Lise Mezunu	50	24,9
	Lisans Mezunu	32	15,9
	Yüksek Lisans Mezunu	1	,5
	Doktora Mezunu	5	2,5
	Diğer	32	15,9
Meslek	ğretmen	64	31,8
	Akademisyen	15	7,5
	Sağlık alışanı	5	2,5
	Serbest Meslek	2	1,0
	İşçi	2	1,0
	Memur	4	2,0
	Diğer	109	54,2
Ekonomik Düzey	Düşük	20	10,0
	Orta	175	87,1
	Yüksek	6	3,0
Çalışma Durumu	alışıyor	76	37,8
	alışmıyor	125	62,2

3.9 Uzman Kanısı

Taslak ölçek formundaki maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlanması için 10 çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden 4 alan uzmanı, Karatay Üniversitesinden 1 alan uzmanı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden 4 alan uzmanı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nden 1 alan uzmanı, Bartın Üniversitesi'nden 1 ölçme geliştirme uzmanının değerlendirme ve görüşleri alınmıştır. Ayrıca Bartın Üniversitesi'nden 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve Denizli Üniversitesi'nden 1 ölçme değerlendirme uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Form, uzmanlara e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Uzmanlar, ölçek havuzundaki her bir maddeyi “uygun”, “uygun fakat biraz düzeltilmeli”, “uygun fakat oldukça düzeltilmeli” ve “uygun değil” şeklinde değerlendirerek, madde hakkındaki görüşlerini detaylandırmaları istenmiştir. Uzman değerlendirme formlarındaki görüş ve açıklamalar doğrultusunda 34 maddelik taslak ölçek formdaki 5 maddede hafif düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri neticesinde, taslak ölçek formu 34 madde ile son halini almıştır. Uzman görüş ve değerlendirmelerinden sonra ölçek tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Ardından ölçek maddeleri, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” ifadelerinin bulunduğu 5’li likert türünde derecelendirilme yapılmıştır. Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği’nde örnekleme dair yaş, cinsiyet, ebeveynin eğitim düzeyi, ebeveynin çalışma durumu gibi demografik bilgiler ile örneklemin konuya ilişkin ön bilgilendirme soruları ile birlikte hazırlanmıştır. Bu çalışmada, geliştirilen “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçek” taslak formu Ek-7’de verilmiştir.

Tablo 3.4: Uzman görüşünde başvuru alan uzmanların özellikleri

Görevi	Çalışma Alanı	Unvanı	Çalışma Yeri
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Doç. Dr.	Selçuk Üniversitesi
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Doç. Dr.	Selçuk Üniversitesi
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Doç. Dr.	Nevşehir H.B.V. Üniv.
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Doç. Dr.	Selçuk Üniversitesi
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Dr. Öğr. Üyesi.	Selçuk Üniversitesi
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Dr. Öğr. Üyesi.	Karaman Üniversitesi

Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Dr. Öğr. Üyesi.	Nevşehir H.B.V. Üniv.
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Öğr. Görevlisi	Karatay Üniversitesi
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Öğr. Görevlisi	Nevşehir H.B.V. Üniv.
Akademisyen	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Öğr. Görevlisi	Nevşehir H.B.V. Üniv.
Akademisyen	Ölçeme Değer. Uzmanı	Dr. Öğr. Üyesi.	Denizli Üniversitesi
Akademisyen	Ölçeme Değer. Uzmanı	Doç. Dr.	Bartın Üniversitesi

Oluşturulan ölçme aracındaki ifadelerin anlaşılmasında, uygulama sürecinde çıkabilecek problem ve aksaklıkları ön görebilmek adına ölçek 10 ebeveyn ile ön uygulama yapılmıştır. Ölçek formunda ifadelerde herhangi bir anlatım bozukluğuna rastlanmamış ve ifadelerin net olduğu belirlenmiştir (Tablo 3.4).

Tablo 3.5: Uzman değerlendirme sonuçlarına göre yapılan düzenlemeler

Madde	Açıklaması	Öneriler
M1	Çocuğuma uygun farklı hikâye anlatım tekniklerini araştırabilirim.	Çocuğun neyine uygun? Yaşına, gelişimine, ilgisine, bilgisine? Örn: Çocuğumun yaşına uygun, farklı hikâye anlatım tekniklerini araştırabilirim
M3	Hikâye anlatımı için çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.	Çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.
M7	Belirlediğim hikâye anlatım tekniğine uygun materyal/malzemeleri önceden hazırlayabilirim.	Bir önceki soruyla çok benzer ikisinden biri seçilmeli diye düşünüyorum.
M8	Belirlediğim hikâye anlatım tekniğini uygulamadan önce deneme yapabilirim.	5. Soru ile çok benzer, ikisinden biri seçilmeli diye düşünüyorum
M10	Hikâye anlatımı için hazırlayacağım materyaller için kullanılan malzemelerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.	Hikâye anlatımı için hazırlayacağım materyaller için kullanılan malzemelerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.
M11	Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri estetik ve güzel görümlü olarak hazırlayabilirim.	“Estetik” ya da “güzel” kelimelerinden yalnızca biri seçilmeli diye düşünüyorum.
M16	Düz anlatım tekniğiyle çocuğuma hikaye anlatabilirim.	“Çocuğuma” ifadesine gerek var mı emin değilim.
M26	Hikâye anlatımı sonrası çocuğumun hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için ona	Cümle sonundaki “veririm” yerine “edebilirim” kullanılmalı.

fırsat veririm.

M33	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun sosyal ve duygusal gelişimine yardımcı olabilirim.	“Yardımcı olmak” ifadesi yerine başka bir şey kullanılmalı. Yukarıdakiler gibi olabilir.
------------	--	--

Ölçek maddeleri, uzman görüşü değerlendirmeleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak 34 madde ile ölçek formuna son şekli verilmiştir (Tablo 3.5).

3.10 Pilot Uygulama

Ölçek maddeleri, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlendikten sonra elde edilen ölçek taslağı, yönergenin eklenmesi ve biçimlendirmenin yapılması sonucu ön deneme için uygun hale getirilmiştir. Ön deneme için hazırlanan ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ön deneme formu, 30 ebeveyne uygulanmıştır. Şeker ve Gençdoğan (2014), örneklemini temsil edecek şekilde 30 ile 50 arasındaki katılımcıların pilot uygulamaya dâhil edilmesinin yeterli bir sayı olduğunu belirtmiştir. Pilot uygulamada AFA için 350, DFA için 201 ile toplamda 551 katılımcıya ulaşılmıştır. Ebeveynlerin farklı illerde bulunmasından dolayı veri topama esnasında formlar katılımcılara “Google Forms” üzerinden ulaştırılmıştır. Pilot uygulama sonucunda, elde edilen veriler, soruların cevaplanabilmesi için 10 dakikanın yeterli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların, ölçek maddelerini anlamada zorluk çekmedikleri gözlenmiştir. Pilot uygulama sonucuna göre; ölçek maddeleri uygun kabul edilmiştir. Pilot uygulamaya ait katılımcı özellikleri Tablo 3.6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6: Pilot uygulamada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler

Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ebeveyn	Anne	23	76,7
	Baba	7	23,3
Yaş	20-25 yaş	18	60,0
	26-35 yaş	4	13,3
	36-45 yaş	8	26,7
Eğitim	İlkokul Mezunu	1	3,3
	Ortaokul Mezunu	8	26,7

	Lise Mezunu	13	43,3
	Lisans Mezunu	3	10,0
	Yüksek Lisans Mezunu	2	6,7
	Diğer	3	10,0
Meslek	Öğretmen	6	20,0
	Akademisyen	5	16,7
	Serbest Meslek	1	3,3
	Memur	4	13,3
	Diğer	14	46,7
Ekonomik Düzey	Düşük	1	3,3
	Orta	28	93,3
	Yüksek	1	3,3
Çalışma Durumu	Çalışıyor	14	46,7
	Çalışmıyor	16	53,3

3.8.2 Güvenirlilik

Araştırmanın güvenilirlik çalışmasını iki yarı test güvenirliliği, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve madde toplam puan güvenirliliği açısından test edilmiştir.

3.8.2.1 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Özyeterlilik İnanç Ölçeği'nin Güvenirlilik Çalışmaları

Güvenirlilik; bir ölçeğin duyarlı şekilde, tutarlı şekilde ve kararlı şekilde, objektif olarak ölçme analiz sonuçları verebilmesine denilmektedir (Yurdabakan ve Çüm, 2017). Güvenirlilik; doğruluk boyutunu, değişmezlik boyutunu, tutarlılık boyutunu ve ölçeğin kestirim gücünü kapsayan çemberdir. Ölçeğin zaman ve sürece karşı aynı sonuçları vermesi ölçeğin tutarlılık boyutunu ve değişmezlik yönünü tanımlamaktadır. Ölçeğin doğruluk boyutu ise; ölçüm sonuçlarının gerçek objektiflikte belirleyebilme yetisidir (Çatal, 2007). Ölçeğin güvenirliliği birçok değişkenden etkilenmektedir. Ölçek maddelerinin sayısı, azlığı veya çokluğu, ölçek maddelerindeki anlaşılabilirlik ve homojen dağılımı, ölçeğe yanıt veren kişilerin özellikleri, uygulamaları ve puanlamaları bunlardan bazılarıdır. Güvenirlilik için uygulanan yöntemler (Çatal, 2007; Karakoç, 2014; Mayers, 2013).

İç Tutarlılık;

- İki Yarı Test Güvenirliliği (Split Half -İkiye BölünmüşYöntem),
- Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Kuder-Richardson 20 Güvenirlik Katsayısı,
- Madde Toplam Puan Güvenirliliği (Tablo 3.7).

Tablo 3.7: Ölçeğin güvenirlilik sürecinde kullanılan analizler

Güvenirlik Yöntemleri	Kullanılan Analizler
1. İç Tutarlılık a) Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı b) Madde Toplam Puan Korelasyon Katsayısı	1. Cronbach Alfa Katsayısının 2. Hesaplanması Madde Toplam Puan Korelasyon Katsayısının Hesaplanarak Sonucun Bulunması 3. İki Yarı Test Güvenirliliği (Split Half - İkiye BölünmüşYöntem)

Çalışma sürecinde kullanılan güvenirlilik yöntemleri ve kullanılan analizler Tablo 3.7’de sunulmuştur.

1. İç Tutarlılık: İç tutarlılık katsayısı ölçeğin, belli metotlar doğrultusunda ikiye bölünerek aralarındaki katsayısının bulunayla haplanmaktadır. İç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümüne uygulanabiliği maddelerine de uygulanabilmektedir (Erdoğan vd., 2014; Özdamar, 2004; Wood, 2002).

Bir ölçeğin iç tutarlılık hesaplama yöntemleri aşağıdaki gibidir.

- İki Yarım Test (split-half),
- Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları,
- Madde Toplam Puan Korelasyon Katsayısı,
- İki Yarım Test Güvenirliliği; Ayıt Edicilik Testi,

Ölçek formundaki verilerin en üst ve en alt gruptan %27 lik kısmı belirlenerek yapılmaktadır. Daha sonra burada elde edilen grupların birbiri ile karşılaştırılması sonucu

elde edilen korelasyon katsayılarının değerlendirilmesidir. Testin güvenilirlik katsayısını elde etmek için, Spearman Brown“ın geliştirdiği eşitlik kullanılmaktadır (Çatal, 2007).

2. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı: Likert tipi ölçek geliştirmede, maddelerin belirli kuramsal yapılarını ne derecede doğru ve kararlı ölçtüğünü belirlemek adına kullanılmaktadır (Ülker, 2018). Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, “ölçek maddelerinin varyans toplamının, genel ölçek varyans oranı ile ağırlıklı standart varyanslarının toplamının, genel ölçek varyansına oranlaması” şeklinde ifade edilmektedir. Ölçülmek istenilen kriterler homojen dağıldığında, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı yüksek oranda çıkmaktadır ve bu durum, ölçeğin iç tutarlığının olduğunu göstermektedir (Çatal, 2007; Özdamar, 2004).

Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0-1 aralığında değer almaktadır ve değerlendirilmesi aşağıdaki şekilde olmaktadır;

$0,00 \leq \alpha < 0,39$ ölçek güvenilir değil,

$0,40 \leq \alpha < 0,59$ ölçek güvenilirliği düşük derecede,

$0,60 \leq \alpha < 0,79$ ölçek oldukça güvenilir derecede,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ölçek güvenilirliği oldukça yüksek derecede kabul edilmektedir (Erdoğan vd., 2014; Seçer, 2015).

3. Madde Toplam Puan Korelasyon Katsayısı: Ölçek içindeki bir maddenin varyans toplamının, toplam varyans değeriyle karşılaştırılması uygulamasıdır. Ölçekte bulunan maddelerin homojerine olarak dağılması madde korelosyan katsayısının yüksek değerde olmasına katkı sağlamaktadır (Işık, 2020). Literatür araştırma sonuçlarına göre madde toplam puan korelasyon katsayısı değerleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

0,00-0,19 arasında ise ayırt edicilik özelliği az ya da yok,

0,20-0,39 arasında ise orta düzeyde ayırt edici olduğu bildirilebilir,

0,40-1,00 arasında ise iyi düzeyde ayırt ediciliğin olduğu bildirilebilir (Erkuş, 2014; Şeker, 2014).

3.11 Verilerin Analizi ve Değerlendirme Teknikleri

Araştırmada verilerin değerlendirilmesi; SPSS 23 ve AMOS 23 paket programlarıyla yapılmıştır. Veri analizleri, frekans, yüzde değerleri, ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak yorum yapılmıştır. Madde analizlerinde, güvenirlik analizlerinde, açımlayıcı faktör analizlerinde ve korelasyon analizlerinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizlerinde ise AMOS 23 paket programı kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik değerine bakmak için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi için açımlayıcı faktör analizi, AFA sonucunun doğruluğunun test edilmesi için de Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için temel bileşenler analizi ve direct oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde verilerin uygunluğuna karar verebilmek adına Bartlett Küresellik Testi, örneklemin yeterli olup olduğunu belirleme de ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. Daha sonra verilerin yapı geçerliliğinin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Öte yandan ölçeğin ayrışma geçerliliğini belirlemek için CR (Birleşik/Yapı Güvenirliği) ve AVE (Ortalama Açıklanan Varyans) değerleri sonuçlarına bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek için; Cronbach alfa katsayısı değerleri ve madde toplam puan korelasyon katsayısı değerlerine bakılmıştır (Tablo 3.8).

Tablo 3.8: Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler

Verilerin Analizinde kullanım Amacı	Teknik
Kapsam Geçerliliği	Davis Tekniği
Veri Setinin Normallik Testi	Çarpıklık ve basıklık değerleri Standart sapmanın aritmetik ortalamaya bölünmesi
Açımlayıcı Föktör Analizi (AFA)	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Barlett Küresellik Testi Temel Bileşenler Analizi Direct Oblimin Döndürme Yöntemi
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	CMIN/Df(X^2/SD) RMSEA GFI CGI IFI

	NFI SRMR Uyum İndeksleri
İç Tutarlılık	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
	Madde Toplam Puan Korelasyon Katsayısı

3.8.3 Kullanışlılık

Ölçme aracının kullanılabilirliğinde, ölçme aracının ekonomik olması, ölçme aracının uygulama süresinin kısalığı, ölçmeyi yapan uygulamacının istediği becerilerin azlığı, ölçme aracının hazırlanması ve uygulanmasını kolay olması, ölçme aracının puanlamasının pratik olması ve puanların yorumlanmasının kolaylığı gibi etkenler gibi kriterler bulunmaktadır (Güler, 2012). Ölçme aracının kullanılabilirliği, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğinde artırıcı rol oynamaktadır.

3.12 Süre ve Olanaklar

Araştırma Eylül 2022 ve Temmuz 2023 tarihleri arasında yürütülmüştür. İlgili konuda gerekli literatür taraması ve konunun belirlenmesi takiben, araştırma için gerekli etik izinler alınarak araştırma verileri toplanmış ve veriler analiz edilmiştir. Analiz sonrası tez yazım aşamasına geçilerek, tez tamamlanmıştır. 3 Temmuz 2023 tarihinde sunularak kabul edilmiştir (Şekil3.3).

YAPILAN ÇALIŞMALAR	Eylül Ekim 2022	Ekim 2022	Kasım 2022	Aralık 2022 Ocak Şubat 2023	Mart Nisan 2023	Mayıs Haziran 2023	Haziran Temmuz 2023
Literatür Tarama ve Tez Konusunun Belirlenmesi							
Tez Öneri Sunumu							

Araştırma İzinlerinin Alınması							
Verilerinin Toplanması							
Veri Analizi							
Tezin Yazımı							
Tezin Sunum							

Şekil 3.3: Süre ve olanaklar

3.13 Etik Açıklamalar

Araştırmanın uygulanabilirliğine dair Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurul Kararı, 23.10.2019 tarihinde 86991637- 302.14.01 sayılı Tez Konusu Onayı alınmıştır (Ek-5).

Araştırma kapsamına alınacak katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgi verilerek, diledikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri söylenmiş, bireysel bilgilerin araştırmacı tarafından korunacağı başka hiçbir yerde kullanılmayacağı belirtilerek “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu” kullanılmıştır (Ek-4)

“Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği” ebeveynlerin hikâye anlatma teknikleri hakkında öz-yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uygulanmaya başlamadan önce ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve ölçek maddelerinin cevaplanma süresinin belirlenebilmesi adına 30 katılımcı ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra ölçek Nevşehir ve Konya illerinde 0-10 yaş çocuğa sahip 350 ebeveyne uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS 23 programıyla analiz

edilmiştir. Bir ölçme aracında geçerlilik derecesini yükseltmek için madde analizi yapılmaktadır (Tekin, 1977).

3.14 Ölçme Aracı Geliştirme Ve Uygulama Süreci

Bu bölümde ölçme aracının geliştirilmesi ve uygulanma aşamasında yapılan çalışmalar yer almaktadır (Şekil 3.4).

Ölçme Aracı Geliştirilecek Konunun Belirlenmesi
Konu ile İlgili Tüm Ulusal ve Uluslar arası Literatürün Araştırılması
Madde Havuzunun Oluşturulması
Madde Havuzundaki Ölçek Maddelerinin Uzmanlarca Değerlendirilmesi
Ölçeğin Kapsam Geçerliğinin Belirlenmesi
34 Madde ile Oluşan Ölçek Formla Pilot Uygulamanın Yapılması
305 Katılımcı ile Açıklayıcı Faktör Analizinin Gerçekleştirilmesi
AFA Sonucunda 30 Madde ve 5 Faktörden Oluşan Ölçek Formunun Elde Edilmesi
AFA Sonucunda Cronbach Alfa İç Tutarlık Güvenirliğinin Hesaplanması
200 Katılımcıyla DFA'nın Gerçekleştirilmesi
DFA Sonrasında Birleştirici Güvenirlik, Yakınsak Geçerliğin Hesaplanması
DFA Sonrasında %27'lik Alt-Üst Grup Analizinin Gerçekleştirilmesi
29 Madde ve 5 Faktörden Oluşan EHATÖİÖ' Elde Edilmesi

Şekil 3.4: Ölçme aracı geliştirme sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar

4. BULGULAR

Bu kısımda ölçek geliştirme ve uygulama sürecine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1 Görünüş Geçerliliği

Ölçek maddelerinin görünüş geçerliliği, alanın uzmanları tarafından incelenmesi sonucunda belirlenmektedir (Erdoğan, 2014; Davis, 1992). Ölçeğin görünüş geçerliliği için alan uzmanlarının ölçek maddelerini incelenmesi ve değerlendirmesi sonucunda, ölçek maddelerinin görünüş geçerliliğini kapsadığı belirlenmiştir.

4.2 Kapsam Geçerliliği

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin kapsam geçerliliğine ait analizler ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

4.2.1 Ölçek Geliştirme Sürecinde Kapsam Geçerlik Çalışmasına Ait Bulgular

Ölçek geliştirme sürecinde, kapsam geçerliğini sağlamak için gerekli literatür taraması yapıp, ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler hakkında alan ve ölçek geliştirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Son olarak bu görüşler doğrultusunda pilot ölçek formuna son hali verilmiştir. Uzman görüşlerine mail aracılığıyla ulaşılmış ve yine mail aracılığıyla geri dönütler alınmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda Davis (1992) tekniği kullanılarak gerekli düzeltmeler yapılarak, 34 maddeden pilot ölçek formu oluşturulmuştur (Tablo 4.1).

Tablo 4.1: Kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplama

Maddeler	NG	N	KGO	Karar
1	12	12	+1	Kabul
2	12	12	+1	Kabul
3	12	12	+1	Kabul
4	12	12	+1	Kabul
5	11	12	+0,91	Kabul
6	12	12	+1	Kabul
7	12	12	+1	Kabul

8	12	12	+1	Kabul
9	11	12	+0,91	Kabul
10	12	12	+1	Kabul
11	12	12	+1	Kabul
12	12	12	+1	Kabul
13	12	12	+1	Kabul
14	12	12	+1	Kabul
15	12	12	+1	Kabul
16	12	12	+1	Kabul
17	12	12	+1	Kabul
18	12	12	+1	Kabul
19	12	12	+1	Kabul
20	12	12	+1	Kabul
21	12	12	+1	Kabul
22	10	12	+0,83	Kabul
23	12	12	+1	Kabul
24	12	12	+1	Kabul
25	12	12	+1	Kabul
26	12	12	+1	Kabul
27	12	12	+1	Kabul
28	11	12	+0,91	Kabul
29	12	12	+1	Kabul
30	10	12	+0,83	Kabul
31	12	12	+1	Kabul
32	12	12	+1	Kabul
33	12	12	+1	Kabul
34	12	12	+1	Kabul

Toplam Uzman sayısı: 12

Hesaplanan Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ): 0,98

4.3 Ölçek Geliştirme Sürecinde Yapı Geçerlik Çalışmasına Ait Bulgular

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin yapı geçerliğine ait analizler aşağıda verilmiştir.

4.3.1 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Bu bölümde açımlayıcı faktör analizine yönelik yapılan uygulamalar yer almaktadır. AFA ile ilgili tüm istatistiksel işlemler, SPSS 23 programı ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden önce veri sayıtlılar açısından incelenmiş, akabinde faktör yapıları incelenerek binişik maddeler çıkartılmıştır. Verilerin uygunluğu gözden

geçirildikten sonra açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından, ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik analiz testleri yapılmıştır.

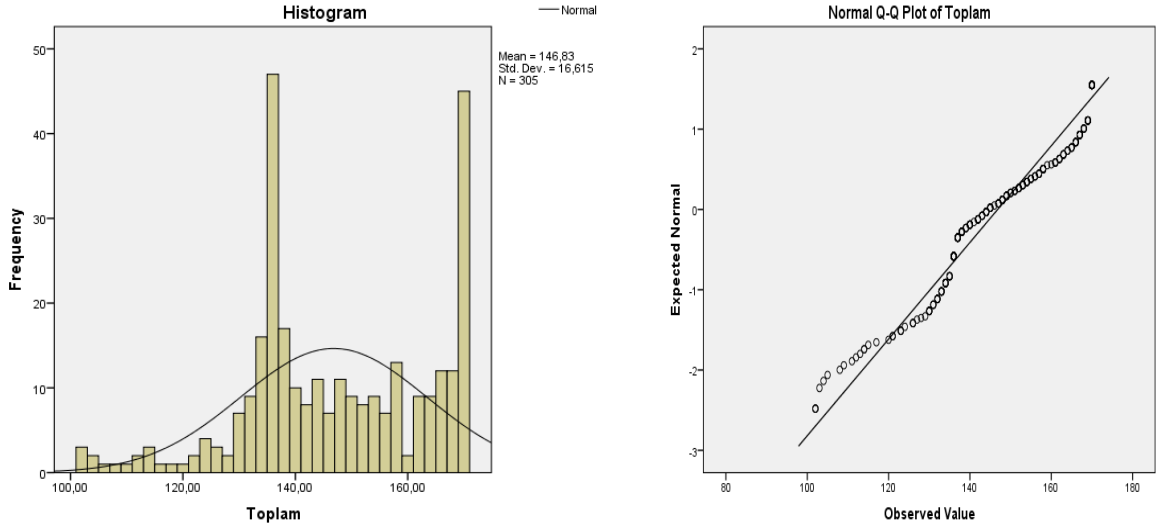
Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi için öncelikle, katılımcılara ait bazı demografik sorular ile 34 maddelik olan Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeği formu ile 350 katılımcıya ulaşılmıştır. Ölçek maddeleri, tüm korelasyonların hesaplanabilmesi için 5’li likert yapıdadır (Alpar, 2018). Veri setinin incelenmesi sonucu, veri setinde her hangi bir kayıp veri saptanmamıştır. Veri setindeki uç değerler incelenerek 45 uç değer veri setinden çıkartılmıştır ve 305 katılımcı ile analize devam edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce verilerin normallik değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle 305 katılımcıdan oluşan veri setinin normallik analiz sonucu, maddelere ilişkin medyan değerleri (medyan: 145,0000) ve aritmetik ortalama (aritmetik ortalama: 146,8295) değerlerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca normallik analizi sonucu maddelerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile + 1 arasındaki değere sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılımından önemli sapmaların olmadığı sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır (Büyüköztürk, 2018; Hair vd., 2013). Afa veri seti toplam ölçek puanına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: AFA veri seti toplam ölçek puanına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları

İstatistik	Standart hata
Ortalama	146,8295 ,95136
Medyan	145,0000
Varyans	276,050
Standart Sapma	16,61475
Çarpıklık Katsayısı	-,273 ,140
Basıklık Katsayısı	-,448 ,278

Toplam ölçek puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde verilerin medyan ve aritmetik ortalama değer sonuçlarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Normallik analizi sonucu basıklık ve çarpıklık katsayıları kendi standart hata sonuçlarına bölünerek standartlaşması sağlanır. Bu değerler, -1,96 ve +1,96 aralığında yer alması verilerin normal dağıldığına ilişkin bir bulgudur (Eroğlu, 2018; Ho, 2014). Ölçek puanın çarpıklık

katsayısının standart sapması oranı (-1,95) ve basıklık katsayısının standart sapma oranı ise (-1,61) da bu bulguyu desteklemektedir.



Şekil 4.1: AFA veri seti toplam puan histogramı ve normal Q-Q grafiği

Toplam ölçek puanına ait histogram ve Q-Q plot grafiklerine bakıldığında, toplam ölçek puana ilişkin dağılımın ve ölçek maddelerine dağılımın normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.3.2 Faktörlenebilirliğin İncelenmesi

Verilerin AFA için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, ilk adımda maddeler ve toplam ölçek puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Büyüköztürk, (2018) maddelerin toplam puan korelasyonunun 0,30 ve üstünde olmasının yeterli sayılabileceğini belirtmiştir. Bu aşamada person korelasyon katsayısıyla madde toplam korelasyonları incelenmiştir ve 0,308 ile 0,820 (Tablo 4.3) aralığında değişim gösterdiği ve korelasyon sonuçlarının anlamlı olduğu ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Korelasyon matrisine ait anlamlılık düzeyi ise Barlett Küresellik testi ile incelenmiştir (Alpar, 2018). Çalışmanın Bartlett Testi sonuçlarına göre ki-kare ($X^2 = 7873,705$; $sd = 435$; $p = ,000$, ($p < 0,05$) değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan elde edildiğinin de bir göstergesidir (Çokluk vd., 2018).

Tablo 4.3: AFA veri seti Kaiser -Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Test sonuçları

KMO Katsayısı		,943
Barlett Testi	X2	7873,705
	sd	435
	p	,000

Açımlayıcı faktör analizi için veri setinin yeterli büyüklüğe ulaşmış olup ulaşmadığını incelemek amacıyla, Kaiser-MeyerOlkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO değerleri 0 ile 1 aralığında değişim göstermektedir (Tablo 4.3). İyi seviyede bir faktör analizi için minimum değer 0,6'dır. Diğer yandan KMO değerinin 0,90 ve üzerinde olması ise örneklem büyüklüğünün (KMO= 0,943) çok iyi seviyede olduğunu belirtmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.3.3 Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik İstatistiksel İşlemler

AFA sırasında kullanılacak faktör çıkarma yöntemine dair bilgiler, yöntem kısmında detaylı olarak sunulmuştur. 34 madde ve 305 gözlemden oluşan veri seti ile AFA, Maksimum Likelihood (ML) faktör çıkarma yöntemi ve direct oblmin döndürme yapılarak gerçekleştirilmiştir. ML faktör çıkarma yöntemi ile herhangi bir döndürme işlemi yapılmadan elde edilen açıklanan ortak varyans değerleri 0,564 ile 0,816 aralığındadır. Açıklanan ortak varyans (AOV) sütununda yer alan her bir maddenin alması gereken en düşük değer 0,10 olmalıdır (Seçer, 2018, s.85). Bu değer altında yer alan madde olmadığından dolayı, maddelerin, ölçeğin bütünü ile uyumlu oldukları söylenebilir. Anti-İmage Korelasyon Matris (MSA) değerleri her bir maddeye ait KMO değeridir (Alpar, 2018). Tablo 4.4'deki değerlere bakıldığında MSA değerinin 0,916 ile 0,970 arasında olduğu belirlenmiştir. MSA değerinin 0,90 üzerinde oluşu muhteşem olarak değerlendirilmiştir (Kaiser, 1973'den aktaran Dziuban ve Shirkey).

Tablo 4.4: AFA veri seti aov, anti-image korelasyon matrisi ve madde-toplam puan korelasyon tablosu

Madde No	Açıklanan Ortak Varyans (Extraction)	Anti-İmage Korelasyon Matris	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
-----------------	---	-------------------------------------	--------------------------------------

(MSA)			
M1	,701	,948	,624
M2	,663	,939	,542
M3	,726	,956	,663
M4	,736	,930	,621
M5	,643	,948	,648
M6	,710	,964	,641
M7	,790	,916	,670
M8	,805	,916	,680
M9	,675	,937	,701
M10	,816	,951	,672
M11	,741	,945	,710
M12	,672	,970	,770
M13	,695	,940	,653
M14	,810	,931	,615
M15	,720	,926	,440
M16	,716	,942	,717
M17	,711	,959	,718
M18	,743	,945	,728
M19	,775	,929	,679
M20	779	,954	,790
M21	,737	,930	,697
M22	,564	,927	,494
M23	,680	,951	,730
M24	,706	,961	,745
M25	,781	,932	,733
M26	,715	,953	,707
M27	,693	,947	,689
M28	,709	,946	,701
M29	,774	,962	,761
M30	,785	,960	,778
M31	,802	,954	,738
M32	,752	,971	,723
M33	,811	,970	,791

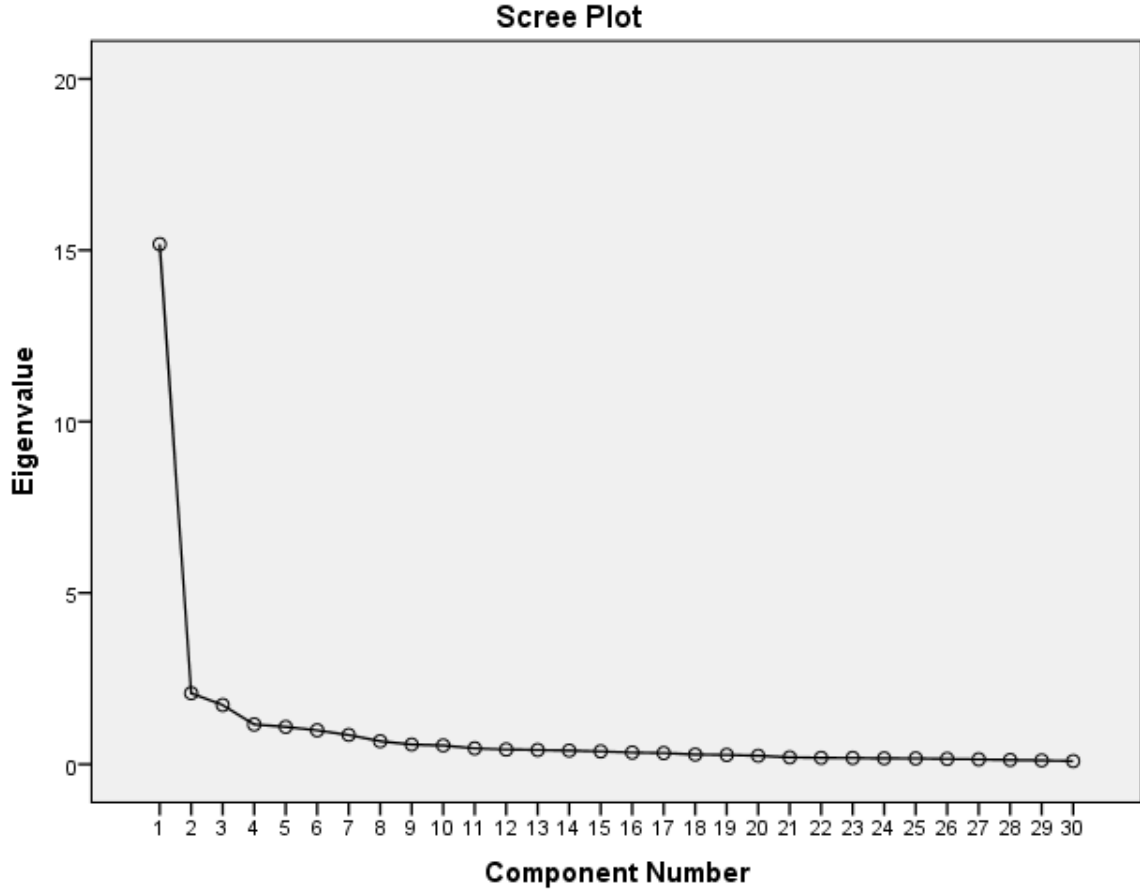
M34	,653	,962	,750
------------	------	------	------

Tablo 4.5 değerlendirildiğinde, açıklayıcı faktör analizi için 5 faktör belirlendiği görülmüştür. Fakat faktör sayısına karar verilme esnasında, göz önünde bulundurulması gereken en önemli husus her bir madde faktörünün toplam varyans değerine yaptığı katkı oranıdır (Çokluk vd., 2018).

Tablo 4.5: Açıklanan toplam varyans tablosu

Faktör	Başlangıç Özdeğerler			Yüklerin kareleri toplamı çıkarımı		
	Toplam	% Variance	Birikimli %	Toplam	% Variance	Birikimli %
1	15,178	50,592	50,592	15,178	50,592	50,592
2	2,073	6,911	57,502	2,073	6,911	57,502
3	1,729	5,764	63,266	1,729	5,764	63,266
4	1,161	3,870	67,137	1,161	3,870	67,137
5	1,092	3,641	70,778	1,092	3,641	70,778
6	,991	3,302	74,080			
7	,856	2,852	76,932			
8	,673	2,243	79,175			
9	,577	1,922	81,096			
10	,550	1,833	82,929			
11	,465	1,552	84,481			
12	,431	1,436	85,917			
13	,417	1,391	87,308			
14	,398	1,328	88,636			
15	,377	1,255	89,891			
16	,342	1,140	91,031			
17	,328	1,092	92,123			
18	,285	,951	93,074			
19	,273	,910	93,984			
20	,249	,829	94,813			
21	,203	,678	95,491			
22	,190	,633	96,124			
23	,183	,611	96,735			
24	,174	,581	97,316			
25	,171	,569	97,885			
26	,158	,525	98,410			
27	,144	,480	98,890			
28	,127	,423	99,313			
29	,113	,376	99,690			

Verilerdeki faktör sayısına karar verilirken kullanılan diğer bir yaklaşım ise Scree Plot grafik incelemesidir (Şekil 4.2). Kırılma noktalarının üst kısımdaki tüm noktalar, analize dâhil edilmelidir (Catell, 1966).



Şekil 4.2: Yamaç-Birikinti grafiği

Faktör çıkarma işlemi için ML yöntemi tercih edilmektedir ve faktörlerin sayısını ise araştırmacı belirlenmektedir (Şencan, 2005). Yapılan analiz sonucunda beş boyut oluşmaktadır. Binişik olan 6, 12, 16 ve 23. maddeler çıkartılmıştır. Açıklanan toplam varyans tablo sonuçları ve yamaç birikinti grafiği sonucunda 34 madde ve 305 katılımcıdan oluşan veri seti ile yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda 5 boyut oluştuğu belirlenmiştir. Direct oblimin ile dikey döndürme işlemi yapılmıştır. Faktör sayısı beş olarak belirlenen Direct oblimin döndürme yapılan yapıya ilişkin, açıklanan toplam varyansa ait bilgiler, Tablo 4.5'te yer almaktadır. Tablo 4.5 yorumlandığında, 5 faktörün toplam varyans değeri %70,752 olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında, her bir

ölçek maddesinin yük değerinin minimum her bir maddenin faktör yük 0,32 ve üzerinde olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sırada bazı maddelerin birden fazla boyutta 0,32 değeri üzerinde faktör yükleri gösterebilmektedir. Bu durumlarda faktör yük değerleri arasında en az 0,10 düzeyinde farkın olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018; Seçer, 2018). Bu kurala uyum göstermeyen maddeler ise binişik maddeler olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2018). Yük değerleri 0,10 ve daha az ise bu maddeler binişik madde kabul edilmektedir. Bu nedenle döndürülmüş maddeler matriksi incelenerek binişik maddeler tespit edilerek tek tek çıkartılarak uygun yapı oluşana kadar faktör analizleri tekrarlanarak yapılmıştır. Faktör analizleri sonuçlarına ve belirtilen kriterler göz önüne alınarak 4 madde (6, 12, 16 ve 23) çıkartılmıştır ve 30 madde ve 5 boyuttan oluşan bir ölçek formu elde edilmiştir.

Tablo 4.6: Faktör sayısı sabitlenerek direct oblimin döndürme yapılan veri setine ilişkin açıklanan toplam varyans tablosu

Yüklerin Kareleri Toplamı Çıkarımı		Yüklerin Kareleri Toplamının Döndürülmüş Hali		
Faktör	Toplam	% Varyans	Birikimli %	Toplam
1	3,538	70,752	70,752	12,405
2	,453	9,066	79,818	8,393
3	,416	8,321	88,139	8,141
4	,334	6,674	94,813	6,433
5	,259	5,187	100,000	4,753

Ölçek geliştirme süreci sırasında her bir ölçek maddesinin faktör yük değerinin en az 0,32 ve üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Fakat bazı ölçek maddeleri birden fazla boyutta, belirlenen oran 0,32 üzerinde faktör yükü gösterebilmektedir. Bu durumda maddelerin faktör yük değerleri arasında en az 0,10 bir farklılığın olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018; Seçer, 2018). Bu kurala uymayan maddeler varsa o maddeler binişik madde olarak adlandırılır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2018). Verilerin analiz sonuçları incelendikten sonra, faktör yükü düşük (0,32) olan ve binişik faktör yükleri birer birer çıkartılarak belirtilen uygun ölçek yapı elde edilinceye kadar açımlayıcı faktör analizi tekrar edilmiştir. Faktör analizleri sonucunda, ölçek maddelerinden 6, 12, 16 ve 23. maddeler çıkarılarak 30 maddeli ve 5 boyutlu ölçek formu elde edilmiştir (Tablo 4.6).

Tablo 4.7: AFA sonuncunda elde edilen yapıya ilişkin faktör yükleri tablosu

Maddeler	Faktör				
	1	2	3	4	5
M29 [Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun zihinsel gelişimini destekleyebilirim.]	,862				
M31 [Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyebilirim.]	,860				
M30 [Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun dil gelişimine katkı sağlayabilirim.]	,814				
M28 [Hikâye anlatımından sonra hikâyedeki olay akışına yönelik çocuğuma sorular sorabilirim.]	,812				
M33 [Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun öz-bakım beceri gelişimini destekleyebilirim.]	,796				
M32 [Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun yaratıcılık ve hayal gücü gelişimini destekleyebilirim.]	,787				
M27 [Karton, kumaş gibi malzemeler kullanarak oluşturacağım hikâye anlatım materyallerini çocuğumla birlikte tasarlayabilirim.]	,756				
M25 [Hikâye anlatımı sonrası çocuğumun hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için ona fırsat verebilirim.]	,723				
M26 [Kullandığım hikâye anlatım tekniğini çocuğumun da uygulayabilmesi için ona rehberlik edebilirim.]	,676				
M24 [Hikâye anlatırken çocuğumun aktif katılımını sağlayabilirim.]	,609				
M34 [Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun psiko-motor beceri (kas) gelişimini destekleyebilirim.]	,541				
M19 [Üzerine hikâye kartlarını tutturabileceğim ipe asma hikâye anlatım tekniğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.]		,784			
M21 [Bir kumaşa ya da tahtaya (pazen tahta, şemsiye, hikaye önlüğü gibi) hikâye konusuyla ilgili görsel(ler)i tutturarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.]		,709			

M18 [Kendi yaptığım ya da hazır kuklayı(ları) kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.]	,698
M20 [Hikâye konusuna uygun somut eşya ve oyuncak kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.]	,602
M17 [Kağıt ya da kartonla oluşturulan materyallerin kullanıldığı tekniklerle (ipe asma, öykü küpü, tren vagonu, TV maketi gibi) hikâye anlatabilirim.]	,601
M2 [Anlatacağım hikâye metnini çocuğumun gelişimine ve yaşına uygun seçebilirim.]	,798
M4 [Hikâye anlatımı için çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.]	,784
M1 [Çocuğumun gelişimine uygun farklı hikâye anlatım tekniklerini (kukla, hikâye kartı, hikâye önlüğü ile anlatım vb.) araştırabilirim.]	,710
M5 [Seçilen hikâye metnine uygun anlatım tekniği belirleyebilirim.]	,648
M3 [Belirlediğim hikâye tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgi edinmek için araştırma yapabilirim.]	,630
M14 [Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun ses tonlamaları yapabilirim.]	,738
M13 [Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun jest ve mimikler kullanabilirim.]	,592
M15 [Düz anlatım tekniğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.]	,584
M22 [Televizyon, bilgisayar, projeksiyon, tablet, telefon gibi elektronik cihazları kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.]	,509
M9 [Hikâye anlatımında kullanacağım tüm materyallerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.]	,428
M8 [Belirlediğim hikâye anlatımtekniğine uygun materyal/malzemeleri önceden hazırlayabilirim.]	-,687
M7 [Kullanacağım hikâye anlatım tekniğine uygun kağıt, karton veya kumaştan yapılmış hikâye anlatım tekniği materyali hazırlayabilirim.]	-,629
M10 [Hikâye anlatımında kullanacağımmateryalleri estetik görünümlü olarak hazırlayabilirim.]	-,570
M11 [Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri dayanaklı olacak şekilde tasarlayabilirim.]	-,470

Açımlayıcı faktör analiz tablosunda; faktör yük değerlerine ilişkin faktör yapısı incelendiğinde; 1. Faktörde; faktör yükleri 0,862 ile 0,541 aralığında değişim gösteren 11

madde, 2. Faktörde; faktör yükleri 0,784 ile 0,601 aralığında değişim gösteren 5 madde, 3. Faktörde; faktör yükleri 0,798 ile 0,630 aralığında değişen 5 madde, 4. Faktörde; faktör yükleri 0,738 ile 0,428 aralığında değişen 5 madde, 5. Faktörde ise; faktör yükleri -,685 ile -,470 aralığında değişim gösteren 4 madde olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.7).

4.3.4 AFA Veri Seti Cronbach Alfa Değerleri

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 5 faktörün, yapının % 70,778 oranında açıkladığı görülmektedir. Sosyal bilimler alanında açıklanan varyans oranın 0,40 ile 0,60 aralığında olmasının genel itibarıyla kabul gördüğü söylenebilir (Alpar, 2018). Tablo 4.8 değerlendirildiğinde 1. faktörün yapıya katkı oranı % 50,592, ikinci faktörün yapıya katkı oranı % 6,911, üçüncü faktörün yapıya katkı oranının % 5,764, dördüncü faktörün yapıya katkı oranının % 3,870 olduğu ve son olarak 5. Faktörün yapıya katkı oranının % 3,641 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tüm alt boyut iç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach alfa) sırası ile 0,864, 0,814, 0,834, 0,828 ve 0,832 olarak belirlenmiştir (Tablo 4.8). Ayrıca, ölçeğe ait güvenilirlik katsayısının ise 0,836 olduğu hesaplanmıştır. Ölçekteki tüm alt boyutlarının ve geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,80'den büyük olması sonucunda ölçeğin yüksek derece güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Alpar, 2018).

Tablo 4.8: Faktörlere ilişkin özdeğer, açıklanan varyans, Cronbach Alfa değerleri

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Cümülatif	Cronbach Alfa
1	15,178	50,592	50,592	,864
2	2,073	6,911	57,502	,814
3	1,729	5,764	63,266	,834
4	1,161	3,870	67,137	,828
5	1,092	3,641	70,778	,832
Toplam		70,778	70,778	,836

4.3.5 AFA Veri Seti Alt-Üst Grup Güvenirliği

Araştırmanın güvenirlğine kanıt sunmak amacıyla, 30 madde ve 305 gözlemnden oluşan açımlyıcı faktör analizi veri setinin %27'lik alt-üst grup analizi gerçekleştirilmiştir. %27'lik alt (N=82) ve %27'lik üst (N=82) grupların t-testi sonuçlarına bakılarak, Tablo 4.9'da görüldüğü gibi her bir maddeye ait ölçek puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$), toplam test puanına ilişkin hesaplanan %27'lik alt-üst grup analizinin de anlamlı olduğu ($p<0,05$) bulunmuştur. Buna göre her bir maddenin ölçülen özellik açısından kişileri ayırt etmede yeterli olduğu sonucu elde edilmiştir (Tablo 4.9).

Tablo 4.9: AFA veri seti alt-üst grup güvenirlği

Madde	Grup	N	$\bar{x}$	t	sd	Ss	p
M1	%27 Alt Grup	82	1,2439	13,731	162	,0906	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2439	13,731	102,184	,0906	,000
M2	%27 Alt Grup	82	,9512	10,118	162	,0940	,000
	%27 Üst Grup	82	,9512	10,118	159,928	,0940	,000
M3	%27 Alt Grup	82	1,2439	15,195	162	,0819	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2439	15,195	107,469	,0819	,000
M4	%27 Alt Grup	82	1,0854	12,911	162	,0841	,000
	%27 Üst Grup	82	1,0854	12,911	98,785	,0841	,000
M5	%27 Alt Grup	82	1,1220	13,496	162	,0831	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1220	13,496	117,288	,0831	,000
M6	%27 Alt Grup	82	1,2927	13,637	162	,0948	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2927	13,637	100,190	,0948	,000

M7	%27 Alt Grup	82	1,2561	13,973	162	,0899	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2561	13,973	106,869	,0899	,000
M8	%27 Alt Grup	82	1,1098	16,577	162	,0669	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1098	16,577	86,554	,0669	,000
M9	%27 Alt Grup	82	1,2439	13,577	162	,0916	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2439	13,577	123,241	,0916	,000
M10	%27 Alt Grup	82	1,2683	15,038	162	,0843	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2683	15,038	119,454	,0843	,000
M11	%27 Alt Grup	82	1,0000	15,185	162	,0659	,000
	%27 Üst Grup	82	1,0000	15,185	123,802	,0659	,000
M12	%27 Alt Grup	82	1,0610	13,645	162	,0778	,000
	%27 Üst Grup	82	1,0610	13,645	125,337	,0778	,000
M13	%27 Alt Grup	82	1,1585	9,974	162	,1162	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1585	9,974	159,209	,1162	,000
M14	%27 Alt Grup	82	1,3537	17,757	162	,0762	,000
	%27 Üst Grup	82	1,3537	17,757	103,013	,0762	,000
M15	%27 Alt Grup	82	1,3293	17,415	162	,0763	,000
	%27 Üst Grup	82	1,3293	17,415	89,579	,0763	,000
M16	%27 Alt Grup	82	1,3415	17,436	162	,0769	,000
	%27 Üst Grup	82	1,3415	17,436	98,160	,0769	,000
M17	%27 Alt Grup	82	1,2805	20,481	162	,0625	,000

	%27 Üst Grup	82	1,2805	20,481	87,397	,0625	,000
M18	%27 Alt Grup	82	1,2561	16,636	162	,0755	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2561	16,636	94,296	,0755	,000
M19	%27 Alt Grup	82	1,2439	10,508	162	,1184	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2439	10,508	157,728	,1184	,000
M20	%27 Alt Grup	82	1,0732	16,587	162	,0647	,000
	%27 Üst Grup	82	1,0732	16,587	119,118	,0647	,000
M21	%27 Alt Grup	82	1,1098	17,733	162	,0626	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1098	17,733	81,000	,0626	,000
M22	%27 Alt Grup	82	1,1098	14,842	162	,0748	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1098	14,842	94,576	,0748	,000
M23	%27 Alt Grup	82	1,1220	15,818	162	,0709	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1220	15,818	101,479	,0709	,000
M24	%27 Alt Grup	82	1,0488	16,826	162	,0623	,000
	%27 Üst Grup	82	1,0488	16,826	81,000	,0623	,000
M25	%27 Alt Grup	82	1,1463	16,127	162	,0711	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1463	16,127	90,962	,0711	,000
M26	%27 Alt Grup	82	1,1829	19,734	162	,0599	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1829	19,734	87,982	,0599	,000
M27	%27 Alt Grup	82	1,0976	18,652	162	,0588	,000
	%27 Üst Grup	82	1,0976	18,652	88,255	,0588	,000

M28	%27 Alt Grup	82	1,1463	17,078	162	,0671	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1463	17,078	86,523	,0671	,000
M29	%27 Alt Grup	82	1,1098	21,311	162	,0521	,000
	%27 Üst Grup	82	1,1098	21,311	81,000	,0521	,000
M30	%27 Alt Grup	82	1,2805	14,566	162	,0879	,000
	%27 Üst Grup	82	1,2805	14,566	87,392	,0879	,000

4.3.6 AFA Faktör Korelasyon Matrisi

Ölçek veri setinde faktör korelasyon matrisine ilişkin değerler incelenerek, faktör korelasyon değerlerinin yer aldığı faktörlere ilişkin korelasyon matrisi incelenmiştir. Faktör korelasyonlarının 0,589 ile 0,696 aralığında olduğu görülmüştür. Bu durum, Direct Oblimin döndürme sonucunu destekleyen bir bulgudur (Tablo 4.10).

Tablo 4.10: AFA faktör korelasyon matrisi

Faktör	1	2	3	4	5
1	1,000	-	-	-	-
2	,696	1,000	-	-	-
3	,644	,589	1,000	-	-
4	,677	,642	,589	1,000	
5	,618	,695	,642	,610	1,000

Ölçekteki faktörlerin adlandırılması, ölçek madde içeriklerinin dikkate alınıp, dikkate alınarak, teorik yapıya uygun şekilde konulmuştur (Tablo 4.11).

Tablo 4.11: Faktörlerin isimlendirilmesi

Faktör Numarası	Faktör İsmi
1	Çocuğun Gelişimini Destekleme
2	Teknikleri Uygulayabilme

3	Çocuğun Seviyesine Uygunluk
4	Teknikleri Etkili Uygulama
5	Tekniklere Hazırlık

Katılımcıların, AFA sonrası gerekli düzenlemelerin son düzenlemeleri yapılarak tablo 4.12’de ölçeğin madde ve bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4.12: AFA sonucu ebeveynlerin hikâye anlatma öz- yeterlilik inanç ölçeği

Eski No	Yeni No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	MaddeToplam Puan Korelasyonu
Çocuğun Gelişimini Destekleme				
29	1	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun zihinsel gelişimini destekleyebilirim.	,862	,761
31	2	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyebilirim.	,860	,738
30	3	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun dil gelişimine katkı sağlayabilirim.	,814	,778
28	4	Hikâye anlatımından sonra hikâyedeki olay akışına yönelik çocuğuma sorular sorabilirim.	,812	,701
33	5	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun öz-bakım beceri gelişimini destekleyebilirim.	,796	,791
32	6	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun yaratıcılık ve hayal gücü gelişimini destekleyebilirim.	,787	,723
27	7	Karton, kumaş gibi malzemeler kullanarak oluşturacağım hikâye anlatım materyallerini çocuğumla birlikte tasarlayabilirim.	,756	,689
25	8	Hikâye anlatımı sonrası çocuğumun hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesi	,723	,733

		için ona fırsat verebilirim.		
26	9	Kullandığım hikâye anlatım tekniğini çocuğumun da uygulayabilmesi için ona rehberlik edebilirim.	,676	,707
24	10	Hikâye anlatırken çocuğumun aktif katılımını sağlayabilirim.	,609	,745
34	11	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun psiko-motor beceri (kas) gelişimini destekleyebilirim.	,541	,750
Teknikleri Uygulayabilme				
19	12	Üzerine hikâye kartlarını tutturabileceğim ipe asma hikâye anlatım tekniğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.	,784	,679
21	13	Bir kumaşa ya da tahtaya (pazen tahta, şemsiye, hikâye önlüğü gibi) hikâye konusuyla ilgili görsel(ler)i tutturarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	,709	,697
18	14	Kendi yaptığım ya da hazır kuklayı(ları) kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	,698	,728
20	15	Hikâye konusuna uygun somut eşya ve oyuncak kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	,602	,790
17	16	Kâğıt ya da kartonla oluşturulan materyallerin kullanıldığı tekniklerle (ipe asma, öykü küpü, tren vagonu, TV maketi gibi) hikâye anlatabilirim.	,601	,718
Çocuğun Seviyesine Uygunluk				
2	17	Anlatacağım hikâye metnini çocuğumun gelişimine ve yaşına uygun seçebilirim.	,798	,542
4	18	Hikâye anlatımı için çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.	,784	,621
1	19	Çocuğumun gelişimine uygun farklı hikâye anlatım tekniklerini (kukla, hikâye kartı, hikâye önlüğü ile anlatım vb.) araştırabilirim.	,710	,624
5	20	Seçilen hikâye metnine uygun anlatım tekniği belirleyebilirim.	,648	,648

3	21	Belirlediğim hikâye tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgi edinmek için araştırma yapabilirim.	,630	,633
Teknikleri Etkili Uygulama				
14	22	Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun ses tonlamaları yapabilirim.	,738	,931
13	23	Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun jest ve mimikler kullanabilirim.	,592	,653
15	24	Düz anlatım tekniğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.	,584	,440
22	25	Televizyon, bilgisayar, projeksiyon, tablet, telefon gibi elektronik cihazları kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	,509	,494
9	26	Hikâye anlatımında kullanacağım tüm materyallerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.	,428	,701
Tekniklere Hazırlık				
8	27	Belirlediğim hikâye anlatım tekniğine uygun materyal/malzemeleri önceden hazırlayabilirim.	,-687	,680
7	28	Kullanacağım hikâye anlatım tekniğine uygun kağıt, karton veya kumaştan yapılmış hikâye anlatım tekniği materyali hazırlayabilirim.	,-629	,670
10	29	Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri estetik görünümlü olarak hazırlayabilirim.	,-570	,672
11	30	Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri dayanaklı olacak şekilde tasarlayabilirim.	,-470	,710

4.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Bu bölümde ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine yönelik analizler yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce verilerin sayıtlıları incelenmiş ayrıca verilerin faktörlenebilirliğine yönelik incelemeler yapılmıştır. Veri setinin uygunluğu test edildikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen sonuçlarla birleştirici güvenilirlik ve yakınsak geçerlilik, alt-üst %27 grup güvenilirliği analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.4.1 Sayıtların İncelenmesi

Doğrulamalı faktör analizine başlamadan önce verilerin analize uygunluğu incelenmiş ve veri setinin uygunluğu test edildikten sonra bulgular sunulmuştur. Doğrulamalı faktör analizi için ilk olarak, 30 maddeden oluşan ‘‘Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-yeterlilik Algıları: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışma Formu’’ ile 201 katılımcıya ulaşılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda kayıp bir veriye ulaşılmamıştır. Veri setindeki tüm verilerdeki uç değerlerin incelenmesi yapılmış, uç değerlerin veri setinden çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ayrıca verilerin normallik sayıtlarına bakılarak 201 katılımcıdan oluşan verilerin veri seti incelenmiş, veri setindeki maddelerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 aralığında değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, veri setinin normal dağılımdan önemli sapmaların olmadığı sonucunu vermektedir (Büyüköztürk, 2018; Hair vd., 2013; Jondeau ve Rockinger, 2003). 30 madde ve 201 gözleminden oluşan DFA veri setine ilişkin betimsel istatistik analizleri Tablo 4.13’te sunulmuştur.

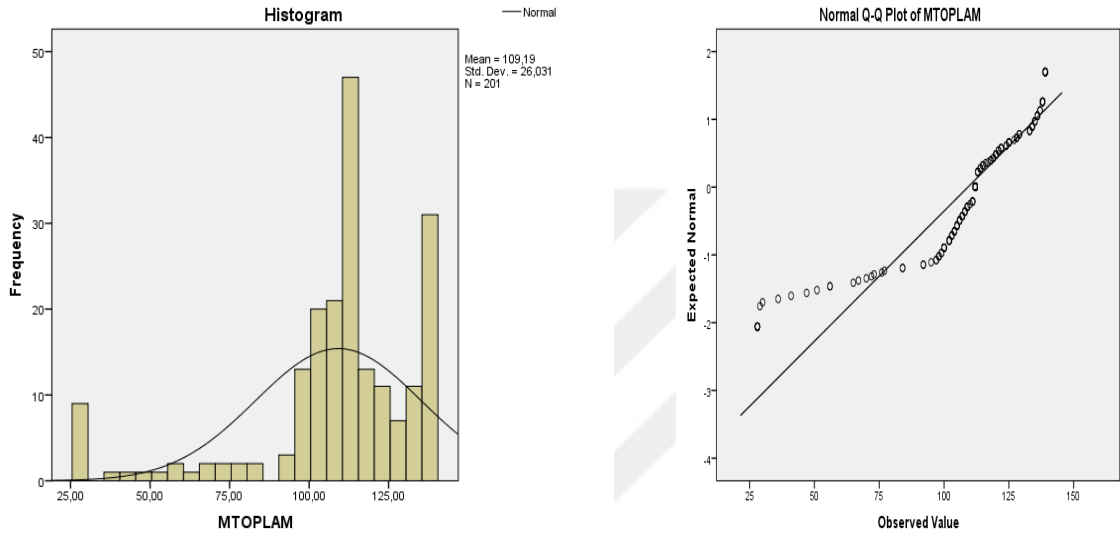
4.4.2 Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) Yönelik İstatistiksel İşlemler

Ebeveynlerin anlatım tekniklerine uygun hikâye anlatım öz-yeterlilik inanç ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda doğrulamalı faktör analizine yönelik istatistiksel işlemler yapılmıştır. DFA veri seti toplam ölçek puanına ilişkin istatistik veri sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4.13).

Tablo 4.13: DFA veri seti toplam ölçek puanına ilişkin istatistik

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	109,1891	1,83610
Medyan	112,0000	
Varyans	677,624	
Standart Sapma	26,03121	
Çarpıklık Katsayısı	-1,613	,172
Basıklık Katsayısı	2,811	,341

Toplam ölçek puanına göre betimsel istatistikler incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ve -3 değerleri arasında olması normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Ayrıca iyi bir dağılımda, variene katsayısının %30'dan daha az olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (Chang vd., 2008; Jolliffe, 1195). Variene katsayısı standart sapma değerinin ortalama değerine bölünmesi ile elde edilmektedir. Standart sapma değeri; $(26,03/677,62 = 0,038)$.



Şekil 4.3: DFA veri seti toplam puan histogramı ve normal Q-Q grafiği

Toplam ölçek puanına ilişkin histogram ve Q-Q plot grafiği incelendiğinde DFA veri setinin toplam ölçek puanına ve maddelerine ilişkin dağılımların normal değerler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şekil 4.3).

4.4.3 Faktörlenebilirliğin İncelenmesi

Veri setinin faktör analizine uygunluğuna bakmak için ilk olarak maddeler ve toplam ölçek puanı arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Maddelerin toplam puan korelasyonlarının 0,30 ve/veya üstü olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Madde-toplam puan korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı yardımıyla incelenmiş, maddeler ile toplam ölçek puanları arasındaki korelasyonun 0,793 ile 0,920 arasında değiştiği ve korelasyonların anlamlı ($p < 0,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Barlett Küresellik Testi yapılmış olup ki-kare ($X^2 = 10053,996$; $sd = 435$; $p < 0,05$) değerlerinin anlamlı olduğu

görülmüştür. Bu sonuçlar, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin de bir kanıtıdır (Alpar, 2018; Çokluk vd., 2018).

Tablo 4.14: Kaiser -Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Test sonuçları

KMO Katsayısı		,978
Bartlett Testi	X2	10053,996
	sd	435
	p	,000

Doğrulamalı faktör analizi için veri setinin yeterli düzeyde ve büyüklükte olup olmadığına bakabilmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır (Tablo 4.14). KMO değerleri 0 ile 1 arasında değişmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). KMO değerinin 0,90 ve üstünde olması ise örneklem büyüklüğünün çok iyi (KMO= 0,978) değerler arasında olduğunu belirtmiştir. Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerleri her bir maddeye ilişkin KMO değeridir. Veri setindeki MSA değerleri incelenerek bu değerlerin 0,962 ile 0,990 aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 4.15). MSA değerlerinin 0,90 üzerinde olması muhteşem değer olarak belirtilmiştir (Kaiser, 1973'den aktaran Dziuban ve Shirkey, 1974).

Tablo 4.15: DFA veri seti Anti-İmage Korelasyon Matrisi ve madde-toplam puan korelasyon tablosu

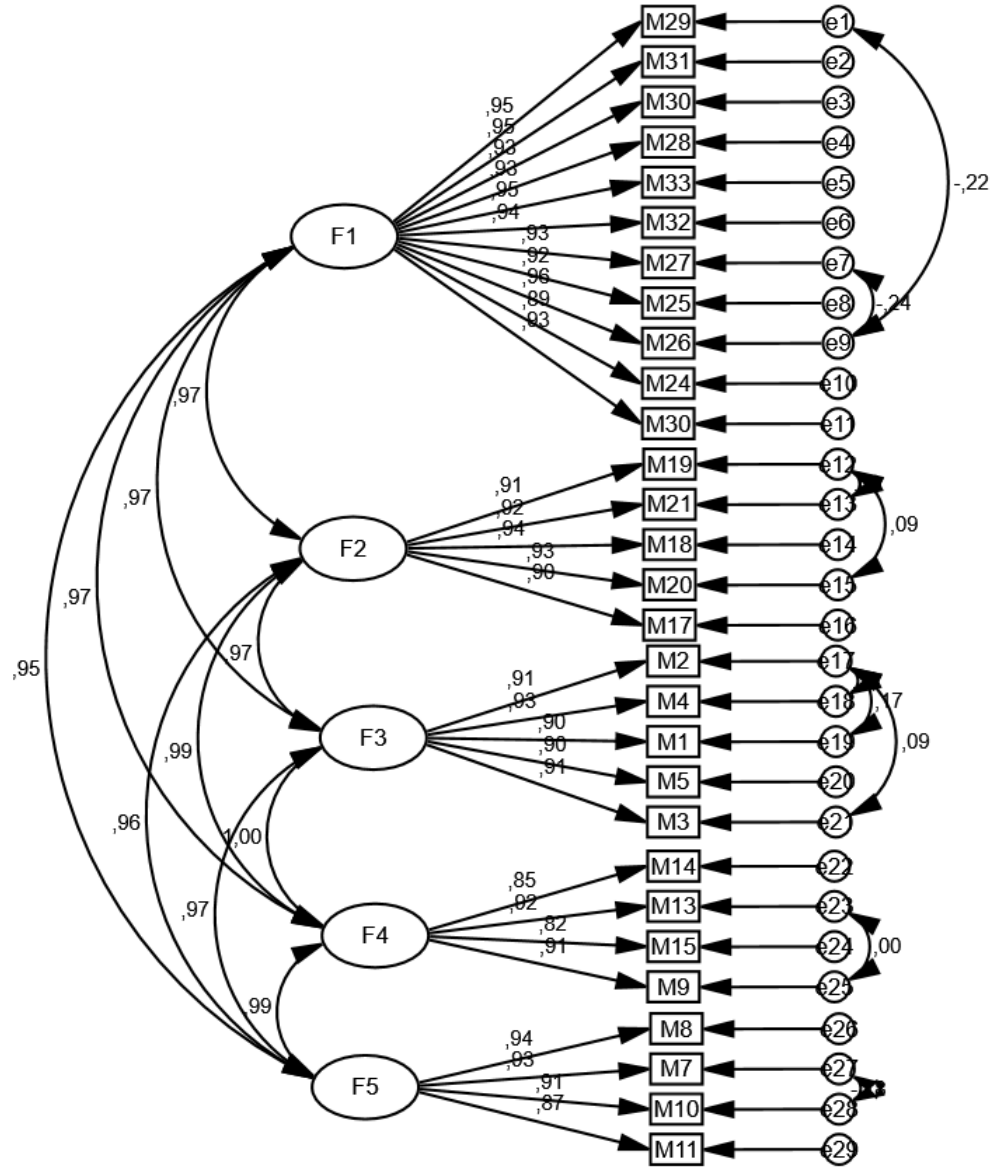
Madde No	Açıklanan Ortak Varyans (Extraction)	Anti-İmage Korelasyon Matrisi (MSA)	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
M1	,808	,990	,891
M2	,822	,980	,899
M3	,829	,985	,904
M4	,845	,979	,913
M5	,809	,976	,892
M6	,823	,962	,901
M7	,836	,973	,909
M8	,822	,983	,899
M9	,792	,978	,882
M10	,775	,986	,872

M11	,841	,972	,910
M12	,721	,983	,839
M13	,682	,977	,816
M14	,791	,971	,882
M15	,861	,990	,923
M16	,817	,981	,897
M17	,856	,983	,920
M18	,839	,972	,910
M19	,648	,976	,793
M20	,794	,977	,883
M21	,839	,983	,909
M22	,894	,976	,941
M23	,860	,969	,922
M24	,862	,980	,923
M25	,876	,982	,930
M26	,836	,973	,907
M27	,879	,981	,932
M28	,862	,975	,922
M29	,895	,967	,941
M30	,841	,981	,910

4.4.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi, bir olguyu ya da konudaki teoriyi doğrulamak amacıyla kullanılmaktadır (Şen, 2020). Bu çalışmada, DFA, AFA ile elde edilen modeli doğrulamak amacıyla 30 madde ve 201 katılımcıdan oluşan veriler ile Amos 23 Graphis programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Modele ait path diagramı Şekil 4.4'te verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan standardize yük değerlerinin, 0,30 ve/veya üzerinde olması beklenmektedir (Seçer, 2018). Modele ait standardize yük değerleri 0,85 ile 0,95 aralığındadır. Çocuğun gelişimini destekleme 1. Faktöre ait standardize yük değerleri 0,89 ile 0,95 aralığında, teknikleri uygulayabilme 2. Faktöre ait standardize yük değerleri 0,91 ile 0,94 aralığında, çocuğun seviyesine uygunluk 3. Faktöre ait standardize yük değerleri 0,90 ile 0,93 aralığında, teknikleri etkili kullanma 4. Faktöre ait standardize yük değerleri 0,85 ile 0,92 aralığında ve tekniklere hazırlık 5. Faktöre ait

standardize yük değerleri ise 0,91 ile 0,94 aralığındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modele ait standardize yük değerlerine baktığımızda modelin kabul edilebilir olduğunu desteklemektedir (Şekil 4.4).



CMIN/df:2,354; AGFI: ,735; GFI: ,782; NFI: ,919; CFI: ,951; IFI: ,951; TLI: ,945; RMSEA: ,082

Şekil 4.4: DFA sonucunda elde edilen ölçme modeli ve standardize değerler

Tablo 4.16: DFA iyi uyum, kabul edilebilir uyum ve modele ilişkin uyum indeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri	Hesaplanan Değer	Uyum Derecesi
X²/df	<2	<5	2,35	İyi Uyum
RMSEA	<0,05	<0,08	0,08	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	>0,95	>0,90	0,95	İyi Uyum
SRMR	<0,05	<0,1	0,01	İyi Uyum
RMR	<0,05	<0,08	0,01	İyi Uyum
NFI	>0,95	>0,90	0,91	İyi Uyum
TLI	>0,95	>0,90	0,94	İyi Uyum
IFI	>0,95	>0,90	0,95	İyi Uyum
RFI	>0,95	>0,90	0,90	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	>0,85	>0,90	0,73	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	>0,90	>0,90	0,78	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	1'e yakın	0,50	0,64	Kabul Edilebilir Uyum
RFI	0,90<RFI<1.0	0,85<RFI<0,90	0,90	Kabul Edilebilir Uyum

DFA iyi uyum, kabul edilebilir uyum ve modele ilişkin uyum indeks değerleri (Çokluk vd., 2018; Kline, 2015; Sümer, 2000; Schermelleh-Engel vd., 2003; Wang and Wang 2012; Munro 2005; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 4.16 incelendiğinde, DFA sonucunda elde edilen uyum indisleri belirtilmiştir. □ 2 /sd değerlerinin 3 veya altında olması iyi uyum, 5 veya altında olması ise kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu belirtmektedir. DFA sonucunda elde ettiğimiz değer analiz sonucunda elde edilen değer 2,35 olduğundan dolayı iyi uyuma sahip olduğundan bahsedilebilir. CFI, TLI, IFI, NFI ve GFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde olması gerekmektedir. Bu açıdan, CFI, TLI, IFI, NFI ve CFI değerleri için kabul edilebilir ve iyi uyum değer aralığında olduğundan bahsedilebilir. RMR ve yaklaşık RMSA değerlerinin, 0,08 değerinin altında yer alması gerekmektedir. 0,1 değerinin üzerinde olan değerler modelin kabul edilemeyeceğini ifade etmektedir. RMSEA indekslerinde 0,00–0,05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiğini belirtmiştir (Hu ve Bentler, 1995). Bu çalışmanın analiz sonucunda, elde edilen RMR ve RMSEA değeri 0,01 bulunmuştur. Beirtilen bu sonuç ile modelin iyi uyum düzeyinde olduğu söylenebilir (Harrington, 2009; Şimşek, 2007).

4.4.5 Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Geçerlilik Çalışmaları

1. Yakınsak Geçerlik (Convergent Validty): Yakınsak geçerlik, aynı faktör altında bulunan maddelerin, birbirleriyle ne derece ilişkili olduklarını belirtir (Hair vd., 2013). Elde edilen ortalama varyans (Average Variance Extracted -AVE) değeri ise aynı faktör altında toplanan maddelerin birlikte toplam varyans değeridir (Hair vd., 2013). Yakınsak geçerlilik değerlendirilirken, AVE değerlerinin, 0,5'den büyük olması durumunda benzeşme geçerliliğinin sağlanmış olduğunu göstermektedir. CR değerleri ise 1'e ne kadar yakınsa kompozit güvenirliğinin yüksek olduğu söylenmektedir. Ölçüm yapılan modele ilişkin F1 (çocuğun gelişimini destekleme) AVE 0,987, F2 (teknikleri uygulayabilme) AVE 0,965, F3 (çocuğun seviyesine uygunluk) AVE 0,960, F4 (teknikleri etkili uygulama) AVE 0,929, F5 (tekniklere hazırlık) AVE 0,952 değerinde olduğu belirlenmiştir. Bütün AVE değerleri AVE>0.5 koşulunu sağlayabilmiştir. Fornell ve Larcker (1981), AVE 0,5'ten küçük olmasına karşın, ancak CR 0,6'dan yüksek olması ile de yapıya ilişkin yakınsak geçerliğin sağlanabileceğini belirtmiştir. Diğer yandan Malhotra (2010) ise, ölçekte tek başına CR değeri ile de araştırmacının yakınsak geçerliğe dair karar verilebileceğini belirtmiştir. Bu ölçekte AVE ve CR değerleri beklenen değerler arasında çıkarak yakınsak geçerliliğe sahip olduğunu kanıtlamıştır (Tablo 4.17).

Tablo 4.17: DFA sonucunda elde edilen yakınsak geçerlik bulguları

Faktör	Madde	λ^2	AVE	CR>AVE
Çocuğun Gelişimini Destekleme	M1	0,902	0,873	CR>0.6 0,987>0,873
	M2	0,902		
	M3	0,864		
	M4	0,864		
	M5	0,902		
	M6	0,883		
	M7	0,864		
	M8	0,846		
	M9	0,921		
	M10	0,921		
	M11	0,864		

Teknikleri Uygulayabilme	M12	0,8281	0,846	CR>0.6 0,965>0,846
	M13	0,8464		
	M14	0,8836		
	M15	0,8649		
	M16	0,81		
Çocuğun Seviyesine Uygunluk	M17	0,8281	0,828	CR>0.6 0,960>0,828
	M18	0,8649		
	M19	0,81		
	M20	0,81		
	M21	0,8281		
Teknikleri Etkili Uygulama	M22	0,7225	0,767	CR>0.6 0,929>0,767
	M23	0,8464		
	M24	0,6724		
	M25	0,8281		
Tekniklere Hazırlık	M26	0,8836	0,833	CR>0.6 0,952>0,833
	M27	0,8649		
	M28	0,8281		
	M29	0,7569		

2. Ölçekten Elde Edilen Minimum ve Maksimum Puanlar: Ölçeğin her bir alt boyutunda minimum ve maksimum puanlarına bakıldığında Çocuğun Gelişimini Destekleme alt boyutunda elde edilen minimum puan (11), maksimum puan ise (55) ‘dir. Teknikleri Uygulayabilme ve Çocuğun Seviyesine Uygunluk alt boyutlarında ise minimum puanlar (5), maksimum puanlar ise (25)’dir. Teknikleri Etkili Uygulama ve Tekniklere Hazırlık alt boyutlarında ise minimum puanlar (4), maksimum puanın ise (20)’dir. Ölçekteki alt byutların analiz sonucunda elde dilen puanlar, minimum ve maksimum olarak belirlenen puanlar arasında değişmektedir (Tablo 4.18).

Tablo 4.18: Ölçekten elde edilen minimum ve maksimum puanlar

Faktör	Madde Sayısı	Elde Edilen Minimum Puanlar	Elde Edilen Maksimum Puanlar
Çocuğun Gelişimini Destekleme	11	11	55
Teknikleri Uygulayabilme	5	5	25
Çocuğun Seviyesine Uygunluk	5	5	25
Teknikleri Etkili Uygulama	4	4	20
Tekniklere Hazırlık	4	4	20

4.4.6 Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Güvenirlik Çalışmaları

Açımlayıcı faktör analizi veri setine ait gerçekleştirilen Cronbach α , alt – üst grup güvenirliliği analizine ilişkin bulgular ve DFA veri seti ile gerçekleştirilen güvenirlilik analizine (CR) ait bulgular, önceki kısımlarda sunulmuştur. Çalışmanın güvenirliliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan, %27’lik alt-üst grup analizine ait bulgular ise bu kısımda yer almaktadır.

1. Alt-Üst Grup Güvenirliliği (Ayrı Edicilik): Çalışmanın güvenirliliğinin kanıtını oluşturmak ölçekte yer alan tüm maddelerin ölçtüğü özellik açısından kişileri ayırt etme yeterlilik derecelerini belirlemek amacıyla, 30 ve 201 gözlemden oluşan doğrulayıcı faktör analizi veri setinin %27’lik alt ve üst grup analizleri gerçekleştirilmiştir. %27’lik alt grup (N=54) ve %27’lik üst (N=54) grupların t-testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda Tablo 4.24’de görüldüğü üzere her bir maddeye ait ölçek puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$), toplam test puanına ait hesaplanan %27’lik alt ve üst grup analiz sonuçlarının da anlamlı olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçekteki her bir maddenin, ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etme yeterliliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.19).

Tablo 4.19: DFA veri seti alt-üst grup güvenilirliği

Madde	Grup	N	$\bar{x}$	t	sd	Ss	p
M1	%27 Alt Grup	54	2,148	13,234	106	,162	,000
	%27 Üst Grup	54	2,148	13,234	73,030	,162	,000
M2	%27 Alt Grup	54	2,056	12,859	106	,160	,000
	%27 Üst Grup	54	2,056	12,859	67,162	,160	,000
M3	%27 Alt Grup	54	2,204	14,405	106	,153	,000
	%27 Üst Grup	54	2,204	14,405	67,404	,153	,000
M4	%27 Alt Grup	54	2,000	11,628	106	,172	,000
	%27 Üst Grup	54	2,000	11,628	72,144	,172	,000
M5	%27 Alt Grup	54	2,037	12,301	106	,166	,000
	%27 Üst Grup	54	2,037	12,301	76,431	,166	,000
M6	%27 Alt Grup	54	2,185	12,507	106	,175	,000
	%27 Üst Grup	54	2,185	12,507	58,789	,175	,000
M7	%27 Alt Grup	54	2,130	13,029	106	,163	,000
	%27 Üst Grup	54	2,130	13,029	58,382	,163	,000
M8	%27 Alt Grup	54	2,037	11,686	106	,174	,000
	%27 Üst Grup	54	2,037	11,686	64,806	,174	,000
M9	%27 Alt Grup	54	2,074	11,999	106	,173	,000
	%27 Üst Grup	54	2,074	11,999	69,652	,173	,000
M10	%27 Alt Grup	54	2,093	12,165	106	,172	,000
	%27 Üst Grup	54	2,093	12,165	89,819	,172	,000

M11	%27 Alt Grup	54	2,111	12,761	106	,165	,000
	%27 Üst Grup	54	2,111	12,761	67,356	,165	,000
M12	%27 Alt Grup	54	1,185	7,649	106	,155	,000
	%27 Üst Grup	54	1,185	7,649	57,551	,155	,000
M13	%27 Alt Grup	54	1,796	9,818	106	,183	,000
	%27 Üst Grup	54	1,796	9,818	94,586	,183	,000
M14	%27 Alt Grup	54	1,833	11,041	106	,166	,000
	%27 Üst Grup	54	1,833	11,041	75,488	,166	,000
M15	%27 Alt Grup	54	1,981	12,722	106	,156	,000
	%27 Üst Grup	54	1,981	12,722	63,104	,156	,000
M16	%27 Alt Grup	54	2,037	12,422	106	,164	,000
	%27 Üst Grup	54	2,037	12,422	66,485	,164	,000
M17	%27 Alt Grup	54	2,056	12,712	106	,162	,000
	%27 Üst Grup	54	2,056	12,712	64,382	,162	,000
M18	%27 Alt Grup	54	2,148	14,036	106	,153	,000
	%27 Üst Grup	54	2,148	14,036	59,178	,153	,000
M19	%27 Alt Grup	54	1,852	10,377	106	,178	,000
	%27 Üst Grup	54	1,852	10,377	88,989	,178	,000
M20	%27 Alt Grup	54	2,037	12,534	106	,163	,000
	%27 Üst Grup	54	2,037	12,534	62,221	,163	,000
M21	%27 Alt Grup	54	2,037	12,024	106	,169	,000

	%27 Üst Grup	54	2,037	12,024	60,324	,169	,000
M22	%27 Alt Grup	54	2,056	12,438	106	,165	,000
	%27 Üst Grup	54	2,056	12,438	56,981	,165	,000
M23	%27 Alt Grup	54	2,093	13,131	106	,159	,000
	%27 Üst Grup	54	2,093	13,131	63,850	,159	,000
M24	%27 Alt Grup	54	2,019	13,108	106	,154	,000
	%27 Üst Grup	54	2,019	13,108	60,555	,154	,000
M25	%27 Alt Grup	54	2,074	13,030	106	,159	,000
	%27 Üst Grup	54	2,074	13,030	58,689	,159	,000
M26	%27 Alt Grup	54	2,037	13,911	106	,146	,000
	%27 Üst Grup	54	2,037	13,911	58,119	,146	,000
M27	%27 Alt Grup	54	2,037	12,615	106	,161	,000
	%27 Üst Grup	54	2,037	12,615	59,833	,161	,000
M28	%27 Alt Grup	54	2,056	12,885	106	,160	,000
	%27 Üst Grup	54	2,056	12,885	61,323	,160	,000
M29	%27 Alt Grup	54	2,148	13,093	106	,164	,000
	%27 Üst Grup	54	2,148	13,093	58,340	,164	,000
M30	%27 Alt Grup	54	2,056	12,594	106	,163	,000
	%27 Üst Grup	54	2,056	12,594	62,138	,163	,000
	%27 Alt Grup	54	144,4074	14,285	5,17074	,70365	,000
	%27 Üst Grup	54		14,285	30,7487		
Toplam	Grup	54	83,7963		6	4,18438	,000

2. DFA Veri Seti Cronbach Alfa Değerleri: Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tüm alt boyut iç tutarlılık güvenirliği (Cronbach alfa) sırası ile 0,735, 0,802, 0,800, 0,817, 0,812 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğe ait güvenirlik katsayısının ise 0,933 olduğu hesaplanmıştır. Ölçekteki tüm alt boyutlarının ve geneline ait güvenirlik katsayısı 0,80'den büyük olması sonucunda ölçeğin yüksek derece güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir (Alpar, 2018). Geliştirilen ölçeğin DFA veri seti Cronbach Alfa değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4.20).

Tablo 4.20: Faktörlere ilişkin özdeğer, açıklanan varyans, Cronbach Alfa değerleri

Faktörler	Cronbach Alfa
Faktör1	,735
Faktör2	,802
Faktör3	,800
Faktör4	,817
Faktör5	,812
Toplam	,933

3. Birleştirici Güvenirlik (CR): Araştırmanın güvenirliğine kanıt sunmak amacıyla DFA veri setiyle beraber ölçeğin her bir alt faktörü için birleştirici güvenirlik katsayısı (CR) hesaplanmış ve CR katsayıları sırasıyla 0,987, 0,965, 0,960, 0,929 ve 0,952 olarak belirlenmiştir. CR katsayısı ile elde edilen bu sonuç ($CR > 0,70$), ölçeğin güvenirliğine ilişkin, AFA sonucunda hesaplanan Cronbach alfa ($\alpha > 0,93$), bulgusunu da desteklemektedir. (Tablo 4.21).

Tablo 4.21: DFA sonucunda elde edilen birleştirici güvenirlik bulguları

Faktör	Madde	λ (Standardize Yük Değeri)	λ^2 (Standardize Yük Değerinin Karesi)	$1-\lambda^2$ (Hata Varyansı)	CR (Birleştirici Güvenirlik)
Çocuğun Gelişimini Destekleme	M1	0,95	0,9025	0,0975	0,987
	M2	0,95	0,9025	0,0975	
	M3	0,93	0,8649	0,1351	
	M4	0,93	0,8649	0,1351	
	M5	0,95	0,9025	0,0975	
	M6	0,94	0,8836	0,1164	

	M7	0,93	0,8649	0,1351	
	M8	0,92	0,8464	0,1536	
	M9	0,96	0,9216	0,0784	
	M10	0,89	0,7921	0,2079	
	M11	0,93	0,8649	0,1351	
Teknikleri Uygulayabilme		0,91	0,8281	0,1719	
	M13	0,92	0,8464	0,1536	
	M14	0,94	0,8836	0,1164	0,965
	M15	0,93	0,8649	0,1351	
	M16	0,9	0,81	0,19	
Çocuğun Seviyesine Uygunluk	M17	0,91	0,8281	0,1719	
	M18	0,93	0,8649	0,1351	
	M19	0,9	0,81	0,19	0,960
	M20	0,9	0,81	0,19	
	M21	0,91	0,8281	0,1719	
Teknikleri Etkili Kullanma	M22	0,85	0,7225	0,2775	
	M23	0,92	0,8464	0,1536	
	M24	0,82	0,6724	0,3276	0,929
	M25	0,91	0,8281	0,1719	
Tekniklere Hazırlık	M26	0,94	0,8836	0,1164	
	M27	0,93	0,8649	0,1351	
	M28	0,91	0,8281	0,1719	0,952
	M29	0,87	0,7569	0,2431	

4.4.7 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Özyeterlilik İnanç Ölçeğinin Son Hali

Ölçek formu, analizler sonucunda belirlenmiş olan ölçek 29 maddeden ve beş faktörden oluşmuştur. Faktör 1 (Çocuğun Gelişimini Destekleme) 11 madde, Faktör 2 (Teknikleri Uygulayabilme) 5 madde, Faktör 3 (Çocuğun Seviyesine Uygunluk) 5 madde, Faktör 4 (Teknikleri Etkili Uygulama) 4 madde ve Faktör 5 (Tekniklere Hazırlık) 4 maddeden oluşmuştur. 5 faktör, toplam varyansın %70,77'sini açıklamaktadır. Bu değer faktörlerin çok iyi düzeyde açıkladığının ispatıdır. Ölçeğin genel Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ebeveynlerin verdikleri cevaplara ilişkin birden beşe doğru (kesinlikle katılmıyorum-1, katılmıyorum-2, kararsızım-3, katılıyorum-4, Kesinlikle katılıyorum-5) şeklinde sayısal değer verilmiştir.

4.4.8 Faktörlere ayrılmış ölçek maddeleri

Ölçek, Çocuğun Gelişimini Destekleme adı altındaki faktörde 11 madde, "Teknikleri Uygulayabilme" adı altındaki faktörde 5 madde, "Çocuğun Seviyesine Uygunluk" adı altındaki faktörde 5 madde, "Teknikleri Etkili Uygulama" adı altındaki faktörde 4 madde, "Tekniklere Hazırlık" adı altındaki faktörde ise 4 madde olmak üzere toplam 29 madde bulunmaktadır. Bu faktörlere ait madde içerik ve sayı bilgilerine Tablo 4.22'de yer verilmiştir.

Tablo 4.22: Faktörlere ayrılmış ölçek maddeleri

Faktörler	Ölçek Maddeleri
Faktör 1 (Çocuğun Gelişimini Destekleme)	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun zihinsel gelişimini destekleyebilirim.
	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyebilirim.
	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun dil gelişimine katkı sağlayabilirim.
	Hikâye anlatımından sonra hikâyedeki olay akışına yönelik çocuğuma sorular sorabilirim.
	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun öz-bakım beceri gelişimini destekleyebilirim.

Faktör 2 (Teknikleri Uygulayabilme)	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun yaratıcılık ve hayal gücü gelişimini destekleyebilirim.
	Karton, kumaş gibi malzemeler kullanarak oluşturacağım hikâye anlatım materyallerini çocuğumla birlikte tasarlayabilirim.
	Hikâye anlatımı sonrası çocuğumun hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için ona fırsat verebilirim.
	Kullandığım hikâye anlatım tekniğini çocuğumun da uygulayabilmesi için ona rehberlik edebilirim.
	Hikâye anlatırken çocuğumun aktif katılımını sağlayabilirim.
	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun psiko-motor beceri (kas) gelişimini destekleyebilirim.
Faktör 3 (Çocuğun Seviyesine Uygunluk)	Üzerine hikâye kartlarını tutturabileceğim ipe asma hikâye anlatım tekniğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.
	Bir kumaşa ya da tahtaya (pazen tahta, şemsiye, hikâye önlüğü gibi) hikâye konusuyla ilgili görsel(ler)i tutturarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.
	Kendi yaptığım ya da hazır kuklayı(ları) kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.
	Hikâye konusuna uygun somut eşya ve oyuncak kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.
	Kâğıt ya da kartonla oluşturulan materyallerin kullanıldığı tekniklerle (ipe asma, öykü küpü, tren vagonu, TV maketi gibi) hikâye anlatabilirim.
Faktör 4 (Teknikleri Etkili Uygulama)	Anlatacağım hikâye metnini çocuğumun gelişimine ve yaşına uygun seçebilirim.
	Hikâye anlatımı için çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.
	Çocuğumun gelişimine uygun farklı hikâye anlatım tekniklerini (kukla, hikâye kartı, hikâye önlüğü ile anlatım vb.) araştırabilirim.
	Seçilen hikâye metnine uygun anlatım tekniği belirleyebilirim.
Faktör 5 (Çocuğun İlgisini Artırma)	Belirlediğim hikâye tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgi edinmek için araştırma yapabilirim.
	Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun ses tonlamaları yapabilirim.
	Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun jest ve

	mimikler kullanabilirim.
	Düz anlatım tekniğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.
	Hikâye anlatımında kullanacağım tüm materyallerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.
Faktör 5 (Tekniklere Hazırlık)	Belirlediğim hikâye anlatım tekniğine uygun materyal/malzemeleri önceden hazırlayabilirim.
	Kullanacağım hikâye anlatım tekniğine uygun kağıt, karton veya kumaştan yapılmış hikâye anlatım tekniği materyali hazırlayabilirim.
	Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri estetik görünümlü olarak hazırlayabilirim.
	Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri dayanaklı olacak şekilde tasarlayabilirim.

4.5 Ölçeğin Nihai Uygulaması

Ölçek geliştirme aşamalarında, pilot uygulama, AFA ve DFA, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonucunda ölçek 29 maddeye indirgenmiştir. Nihai uygulamaya 371 katılımcı dâhil olmuştur. Araştırma analizleri SPSS 23 programı ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 4.23).

Tablo 4.23: Nihai uygulama çalışma grubu katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ebeveyn	Anne	335	90,3
	Baba	36	9,7
Yaş	20-25 yaş	212	57,1
	26-35 yaş	65	17,5
	36-45 yaş	94	25,3
Eğitim	İlkokul +Ortaokul Mezunu	24	6,5
	Lise Mezunu	145	39,1
	Lisans Mezunu	88	23,7
	Yüksek Lisans Mezunu	68	18,3
Meslek	Öğretmen	212	57,1
	Serbest Meslek	65	17,5
	Diğer	94	25,3

Ekonomik Düzey	Düşük	22	5,9
	Orta	344	92,7
	Yüksek	5	1,3
Çalışma Durumu	Çalışıyor	137	36,9
	Çalışmıyor	234	63,1

Nihai uygulama katılımcılarına ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 4.23'te yer almaktadır. Ölçeğin nihai uygulamasındaki katılımcıların %90,3'ü anne, diğer katılımcılar babalardan oluşmaktadır. %57,5'i 20-25 yaş aralığında olup, %25,3'ü ise 36-45 yaş aralığındadır.

%39,1'i lise mezunu, 23,7'si lisans mezunu, %18,3'ü ise yüksek lisans mezunu diğerleri ortaokul mezunudur. %57,1'i öğretmen %17,5'i serbest meslek, %25,3'ü ise diğer meslek türlerindenidir. Katılımcıların %50,8'i (155) 20-25 yaş aralığın da, 45,2'si (138) lise mezunu, gelir düzeyi 87,9'u (268) orta olup, 62,3'ü (190) çalışmıyor olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin, gelir durumuna bakıldığında %92,7'si orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Son olarak katılımcıların %63,1'i çalışmıyor, %36,9'u çalışıyor olduğunu belirtişlerdir. Nihai uygulamadaki katılımcılara ait demografik bilgi tablosu incelendiğinde, toplam olarak 371 ebeveyn katılım sağladığı görülmektedir.

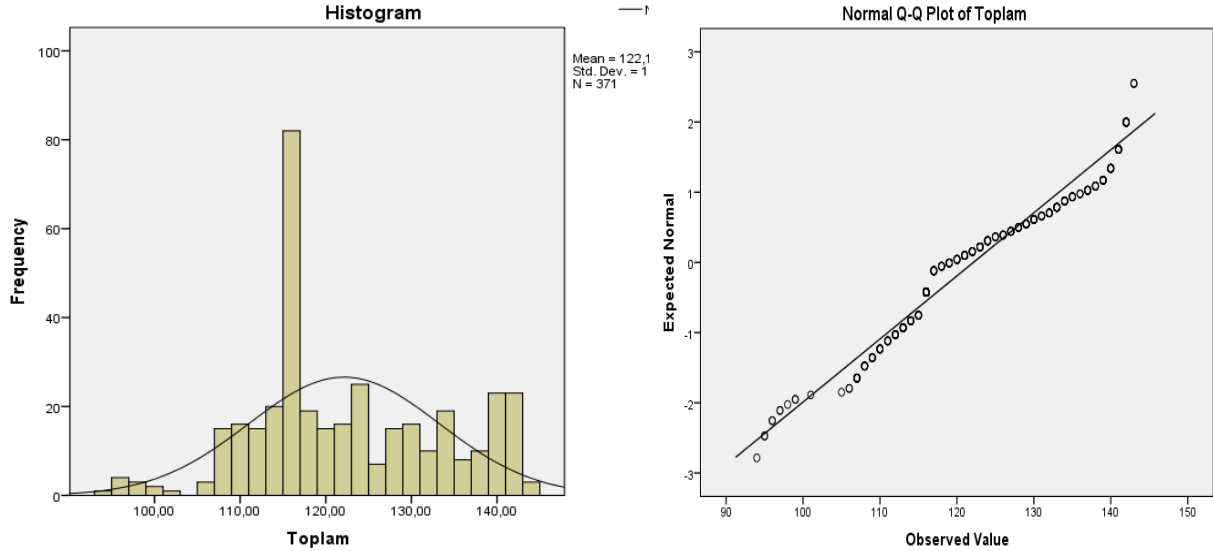
4.5.1 Nihai Uygulamaya Yönelik İstatistiksel İşlemler

Toplam ölçek puanına göre betimsel istatistikler incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 değerleri arasında olması normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca iyi bir dağılımda variace katsayısının %30'dan daha az olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (Chang, 2008; Jolliffe, 1995). Variance katsayısı standart sapma değerinin ortalama değerine bölünmesi ile elde edilmektedir. Standart sapma ($11,12/123,85=0,089$). Elde edilen çarpıklık katsayısı ($,179/127= 1,40$). Çalışmanın nihai uygulamasına ait istatistiksel değerler aşağıda verilmiştir (Tablo 4.24).

Tablo 4.24: Nihai uygulamaya yönelik ilişkin istatistik

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	122,1375	,57780

Medyan	119,0000	
Varyans	123,859	
Standart Sapma	11,12922	
Çarpıklık Katsayısı	,179	,127
Basıklık Katsayısı	-,611	,253



Şekil 4.5: Nihai uygulama veri seti toplam puan histogramı ve normal Q-Q grafiği

Toplam ölçek puanına ilişkin histogram ve Q-Q plot grafiği incelendiğinde nihai uygulama veri setinin toplam ölçek puanına ve maddelerine ilişkin dağılımların normal değerler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şekil 4.5).

4.5.2 Araştırma Problemi ve Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya ilişkin problem cümleleri;

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeği” geçerli bir ölçek midir?
2. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeği” güvenilir bir ölçek midir?
3. Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?
4. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarına ilişkin demografik

değişkenlere göre bir farklılık var mıdır?

4.1. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları, yaş değişkenine ilişkin istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

4.2. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları, meslek değişkenine ilişkin istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

4.3. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları, eğitim düzeyi değişkenine ilişkin istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

4.4. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları ebeveyn rol değişkenine ilişkin istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

4.5. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları çalışıp çalışmama durumu değişkenine ilişkin istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

4.6. Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları gelir düzeyi değişkenine ilişkin istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla EHATÖİÖ geliştirilmesi ve uygulanması gerçekleştirilmiştir. Belirlenen temel problem ve bu probleme dayalı olarak araştırmanın alt problemlerine ait bulgular sunulmuştur.

4.5.3 Araştırmanın “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği” Geçerli Bir Ölçek Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

İstatistiksel analizler öncesinde gerçekleştirilmiş olan görünüş geçerliliği, AFA ve DFA sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen ölçme aracının kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlandığı belirtilebilir.

4.5.4 Araştırmanın “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği” Güvenilir Bir Ölçek Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

AFA uygulaması ile gerçekleştirilen güvenirlik değerleri, Cronbach α güvenirlik analizi ve %27’lik alt -üst grup güvenirliği analizi, ayrıca DFA veri seti ile %27’lik alt-üst grup güvenirliği analizleri yapılarak incelenmiştir. Araştırmanın güvenirlik analize ilişkin bulgular, daha önceki bölümlerde sunulmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçme aracının güvenilir bir araç olduğu belirtilebilir.

4.5.5 Araştırmanın “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançları Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç algıları incelenmiştir. Tablo 4.25’te Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.25: Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss.
Faktör 1	371	4,2813	,45733
Faktör 2	371	4,1650	,51629
Faktör 3	371	4,2496	,49223
Faktör 4	371	4,1301	,40366
Faktör 5	371	4,1125	,55687
Ölçeğin Toplam Puanı	371	4,2116	,38377

Değer	Puan Aralığı	
Kesinlikle Katılmıyorum (1)	2,64	5,00
Katılmıyorum (2)	2,00	5,00
Kararsızım (3)	1,00	5,00
Katılıyorum (4)	1,75	4,75
Kesinlikle Katılıyorum (5)	1,50	5,00

Tablo 4.25 incelendiğinde, ebeveynlerin hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzey puan ortalamalarının $\bar{x} = 4,21$, standart sapma puanı $=,38$ olduğu görülmektedir. Bu değerler ebeveynlerin “iyi düzey” hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerini yansıtmaktadır.

4.5.6 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançlarına İlişkin Demografik Değişkenlere Göre Bir Farklılık Var Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırma alt sorularında ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının, yaş, eğitim, çalışma durumu ve ebeveynlik rol değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir? Sorularına cevap aranmıştır.

4.5.6.1 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklere Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.26: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin One Way Anova testi sonuçları

ANOVA (yaş)							
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
F1	Gruplar Arası	133,379	3	44,460			
	Grup İçi	9230,319	367	25,151	1,768	,153	
	Toplam	9363,698	370				
F2	Gruplar Arası	126,448	3	42,149			
	Grup İçi	2339,164	367	6,374	6,613	,000*	1>2-3 ,001
	Toplam	2465,612	370				
F3	Gruplar Arası	21,413	3	7,138			
	Grup İçi	2219,773	367	6,048	1,180	,317	
	Toplam	2241,186	370				
F4	Gruplar Arası	,778	3	,259			
	Grup İçi	963,821	367	2,626	,099	,961	
	Toplam	964,598	370				
F5	Gruplar Arası	82,752	3	27,584			
	Grup İçi	1753,075	367	4,777	5,775	,000*	1>2 ,000
	Toplam	1835,827	370				

Bonferroni (P<0,008)

Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun, hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğine ilişkin Çocuğun Gelişimini Destekleme, Teknikleri Uygulayabilme, Çocuğun Seviyesine Uygunluk, Teknikleri Etkili Uygulama ve Tekniklere Hazırlık toplam puanlarının ebeveynlerin yaş değişkenine göre One Way Anova testi ile analiz edilmiştir.

Analiz öncesi tüm grupların homojen dağılıp dağılmadığı, levene değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin Teknikleri Uygulayabilme puanlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği Tablo 4.26'da görülmektedir (p=0,000; p≤,05). Meydana gelen anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni (P<0,008) testi yapılmıştır. Bonferroni analizler sonucunda, 20-25 yaşında olan ebeveynlerin çocuğun gelişimini destekleme konusunda, 26-35 yaş ve 36-45 yaşında olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.26).

Ölçeğin Tekniklere Hazırlık toplam puanlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği Tablo 4.26'da görülmektedir ($p=0,001$; $p\leq,05$). Analiz sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında meydana geldiğini tespit etmek amacıyla Bonferroni ($P<0,008$) testi yapılmıştır. Bonferroni analizler sonucunda 20-25 yaşındaki ebeveynlerin, tekniklere hazırlık konusunda 26-35 yaşındaki ebeveynlere ve 36-45 yaşındaki ebeveynlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan ANOVA testi analizi sonucunda, Çocuğun Gelişimini Destekleme puanlarında anlamlı farklılığın meydana gelmediği Tablo 4.26'da görülmektedir ($p=0,153$; $p\leq,05$). Çocuğun Seviyesine Uygunluk puanlarında anlamlı farklılığın meydana gelmediği Tablo 4.26'da görülmektedir ($p=0,317$; $p\leq,05$).

Teknikleri Etkili Uygulama puanlarında anlamlı farklılığın meydana gelmediği Tablo 4.26'da görülmektedir ($p=0,961$; $p\leq,05$).

4.5.6.2 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklere Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnancın Ölçeğinin Meslek Değişkenine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancın ölçeğine ilişkin Çocuğun Gelişimini Destekleme, Teknikleri Uygulayabilme, Çocuğun Seviyesine Uygunluk, Teknikleri Etkili Uygulama ve Tekniklere Hazırlık toplam puanları ebeveynlerin meslek değişkenine göre One Way Anova testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.27: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancın düzeylerinin meslek değişkenine ilişkin One Way Anova testi sonuçları

ANOVA (meslek)						
Varyans Kaynağı		Kareler		Kareler Ort.	F	p
		Toplamı	sd			
F1	Gruplar Arası	21,271	3	7,090	,279	,841
	Grup İçi	9342,428	367	25,456		
	Toplam	9363,698	370			
F2	Gruplar Arası	50,866	3	16,955	2,577	,054
	Grup İçi	2414,746	367	6,580		
	Toplam	2465,612	370			

F3	Gruplar Arası	22,423	3	7,474	1,236	,296
	Grup İçi	2218,763	367	6,046		
	Toplam	2241,186	370			
F4	Gruplar Arası	6,841	3	2,280	,874	,455
	Grup İçi	957,757	367	2,610		
	Toplam	964,598	370			
F5	Gruplar Arası	19,153	3	6,384	1,290	,278
	Grup İçi	1816,674	367	4,950		
	Toplam	1835,827	370			

P<0,05

ANOVA testi analizi sonucunda;

Çocuğun Gelişimini Destekleme puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.27’de görülmektedir ($p=0,274$; $p\leq,05$).

Teknikleri Uygulayabilme puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.27’de görülmektedir ($p=0,183$; $p\leq,05$).

Çocuğun Seviyesine Uygunluk puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.27’de görülmektedir ($p=0,429$; $p\leq,05$).

Teknikleri Etkili Uygulama puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.27’de görülmektedir ($p=0,673$; $p\leq,05$).

Tekniklere Hazırlık puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.27’de görülmektedir ($p=0,124$; $p\leq,05$).

Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğine ilişkin yapılan ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin tekniğe uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin meslek değişkenine ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.6.3 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklere Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Eğitim Değişkenine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğine ilişkin Çocuğun Gelişimini Destekleme, Teknikleri Uygulayabilme, Çocuğun Seviyesine Uygunluk, Teknikleri Etkili Uygulama ve Tekniklere Hazırlık toplam puanlarının ebeveynlerin ebeveynlerin eğitim değişkenine göre One Way Anova testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.28: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin eğitim değişkenine ilişkin One Way Anova testi sonuçları

ANOVA (eğitim)								
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark	η²
F1	Gruplar Arası	216,616	3	72,205				
	Grup İçi	7761,956	321	24,181	2,986	,031	3>2	,008
	Toplam	7978,572	324					
F2	Gruplar Arası	143,646	3	47,882				
	Grup İçi	2028,581	321	6,320	7,577	,000	3-4>5	,001
	Toplam	2172,228	324					
F3	Gruplar Arası	78,715	3	26,238				
	Grup İçi	1838,977	321	5,729	4,580	,004	3-4-5>2	,004
	Toplam	1917,692	324					
F4	Gruplar Arası	7,229	3	2,410				
	Grup İçi	831,522	321	2,590	,930	,426	---	---
	Toplam	838,751	324					
F5	Gruplar Arası	49,449	3	16,483				
	Grup İçi	1623,739	321	5,058	3,259	,022	3>5	,002
	Toplam	1673,188	324					
Games-Howell (0,05)								

Analiz öncesi varyansların homojenlik dağılımına levene testi ile kontrol edilmiştir. Analiz öncesi grupların homojen dağılıp dağılmadığı, levene değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin Çocuğun Gelişimini Destekleme puanlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği Tablo 4.28’de görülmektedir ($p=0,031$; $p\leq,05$). Meydana gelen anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla LSD ($P<0,05$) testi yapılmıştır. LSD testi analizleri sonucunda, lise mezunu ebeveynlerin çocuğun seviyesine uygunluk

konusundaki puanlarının, ortaokul mezunu ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocuğun Seviyesine Uygunluk analiz öncesi grupların homojen dağılıp dağılmadığı, levene değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin Çocuğun Seviyesine Uygunluk puanlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği Tablo 4.28’de görülmektedir ($p=0,004$; $p\leq,05$). Meydana gelen anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla LSD ($P<0,05$) testi yapılmıştır. LSD testi analizleri sonucunda, ebeveynlerin, Çocuğun Seviyesine Uygunluk konusunda lise, lisans, yüksek lisans mezunu ebeveynlerin uygulama puanlarının, ortaokul mezunu ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tekniklere Hazırlık analiz öncesi grupların homojen dağılıp dağılmadığı, levene değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin Tekniklere Hazırlık puanlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği Tablo 4.28’de görülmektedir ($p=0,022$; $p\leq,05$). Meydana gelen anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla LSD ($P<0,05$) testi yapılmıştır. LSD testi analizleri sonucunda, ebeveynlerin Tekniklere Hazırlık konusunda lise mezunu ebeveynlerin puanlarının, yüksek lisans mezunu ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Diğer yandan analiz öncesi varyansların homojenlik dağılımına levene testi ile kontrol edilerek, Teknikleri Uygulayabilme (F2)’nin homojen dağılmadığı görülmüştür. ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin Teknikleri Uygulayabilme puanlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği Tablo 4.28’de görülmektedir ($p=0,000$; $p\leq,05$). Meydana gelen anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell ($P<0,05$) testi yapılmıştır. Games-Howell testi analizleri sonucunda, lise ve lisans mezunu ebeveynlerin Teknikleri Uygulayabilme konusundaki puanlarının, yüksek lisans mezunu ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin, Teknikleri Etkili Uygulama puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.28’de görülmektedir ($p=0,426$; $p\leq,05$).

4.5.6.4 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançları Anne Baba Rollerine İlişkin İstatistiksel Olarak Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ‘‘Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının anne baba rollerine ilişkin istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.29: Ebeveynlerin anne-baba rollerine ilişkin frekans dağılımı

Ebeveynlik Rolü	N		%	
	Anne			
		335	90,3	
	Baba	36	9,7	

Tablo 4.29’da ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının anne baba rollerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Araştırma örnekleminin demografik dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %90,3’ünün anne katılımcılardan, %9,7’sinin ise baba katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

4.5.6.5 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançları Anne Baba Rollerine İlişkin İstatistiksel Olarak Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.30 incelendiğinde, ölçek toplam puanı ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının anne ve baba ebeveynlik rollerne göre F1 ($p=0,005$; $p\leq,05$), F2 ($p=0,001$; $p\leq,05$), F3 ($p=0,007$; $p\leq,05$), F4 ($p=0,010$; $p\leq,05$) ve F5 ($p=0,003$; $p\leq,05$)’te anlamlı şekilde farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$). Annelerin puan ortalamaları babaların puan ortalamalarından anlamlı şekilde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.30: Ebeveynlerin hikâye tekniklere uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin ebeveynlerin anne- baba ebeveynlik rolü değişkenine ilişkin Independent-Samples T Testi sonuçları

Anne N=335		Baba N=36		t	p
ort.	ss.	ort.	ss.		

Faktör 1	4,3001	,462	4,10	,364	2,94	,005
Faktör 2	4,1940	,507	3,89	,522	3,35	,001
Faktör 3	4,2704	,494	4,05	,426	2,82	,007
Faktör 4	4,1478	,400	4,05	,397	2,59	,010
Faktör 5	4,1403	,5516	3,85	,545	2,96	,003
Ölç.Top.Puanı	122,77	11,12	116,19	9,39	,007	,000

P<0,05

4.5.6.6 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançlarının Ebeveynlerin Çalışıp-Çalışmama Durumu Değişkenine İlişkin İstatistiksel Olarak Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.31 incelendiğinde, ölçek toplam puanı ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının anne ve baba ebeveynlik rollerne göre F1 (p=0,200; p≤,05), F2 (p=0,075; p≤,05), F3 (p=0,515; p≤,05), F4 (p=0,961; p≤,05) ve F5 (p=0,148; p≤,05)'te anlamlı şekilde farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.31: Ebeveynlerin hikâye tekniklere uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin çalışıp-çalışmama durumu değişkenine ilişkin Independent-Samples T Testi sonuçları

	Çalışıyorum N=137		Çalışmıyorum N=234		t	p
	ort.	ss.	ort.	ss.		
Faktör 1					-	,200
	46,6569	4,86	47,35	5,11	1,28	
Faktör 2					-	,073
	20,5109	2,71	21,00	2,48	1,79	
Faktör 3					-	,515
	21,1314	2,85	21,31	2,20	,653	
Faktör 4					,049	,961
	16,5255	1,54	16,51	1,65	-	
Faktör 5					1,48	,148
	16,2263	2,34	16,58	2,14	-	
Ölç.Top.Puan	122,77	11,1	122,77	11,11	1,44	,151
		1				

4.5.6.7 Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançlarının Ebeveynlerin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin İstatistiksel Olarak Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğine ilişkin Çocuğun Gelişimini Destekleme, Teknikleri Uygulayabilme, Çocuğun Seviyesine Uygunluk, Teknikleri Etkili Uygulama ve Tekniklere Hazırlık alt boyut toplam puanları ebeveynlerin gelir durumu değişkenine göre One Way Anova testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.32: Ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine ilişkin One Way Anova testi sonuçları

ANOVA (gelir durumu düzeyi)						
Varyans Kaynağı		Kareler		F	p	
		Toplamı	sd			
F1	Gruplar Arası	,505	2	,252	,010	,990
	Grup İçi	9363,193	368	25,443		
	Toplam	9363,698	370			
F2	Gruplar Arası	5,299	2	2,650	,396	,673
	Grup İçi	2460,313	368	6,686		
	Toplam	2465,612	370			
F3	Gruplar Arası	4,981	2	2,491	,410	,664
	Grup İçi	2236,205	368	6,077		
	Toplam	2241,186	370			
F4	Gruplar Arası	11,292	2	5,646	2,179	,115
	Grup İçi	953,307	368	2,591		
	Toplam	964,598	370			
F5	Gruplar Arası	1,707	2	,853	,171	,843
	Grup İçi	1834,121	368	4,984		
	Toplam	1835,827	370			

P<0,05

ANOVA testi analizi sonucunda;

Çocuğun Gelişimini Destekleme puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.32’de görülmektedir (p=0,990; p≤,05).

Teknikleri Uygulayabilme puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.32’de görülmektedir (p=0,673; p≤,05).

Çocuğun Seviyesine Uygunluk puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.32’de

görülmektedir ($p=0,664$; $p\leq,05$).

Teknikleri Etkili Uygulama puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.32’de görülmektedir ($p=0,115$; $p\leq,05$).

Tekniklere Hazırlık puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 4.32’de görülmektedir ($p=0,843$; $p\leq,05$).

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğine ilişkin yapılan ANOVA testi analizi sonucunda, ebeveynlerin tekniğe uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin gelir durumu düzeyine ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara değinilerek, ilgili araştırma çerçevesinde sonuçlar tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Çocuğun tüm yaşamı ele alındığında, gelişimindeki kritik dönemleri en fazla içeren süreç erken çocukluk dönemidir. Çocuk için ebeveynler ve eğitimciler bu dönemi en elverişli şekilde geçirmesi için gerekli çevre düzenlemesini yaparak çocuğun gelişimi desteklenmelidir. Araştırmacılar erken çocukluk döneminde hikâye teknikleri kullanarak hikâye anlatmanın ve etkileşimli hikâye anlatmanın, çocukların dil, zihinsel, yaratıcılık gelişimlerine ve diğer gelişim alanlarına birçok katkısının olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan çocukların gelişimleri bakımından hikâye tekniklerinin kullanılarak hikâye anlatmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2020; Nas, 2002; Şimşek, 2004; Ural, 2013; Zembat ve Zülfikar, 2006). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocuklara hikâye anlatımlarında hikâye tekniklerinin hakkında farkındalıklarının artması ve bu alanda yapılacak araştırmalarda kullanılması bakımından geçerli ve güvenilir hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma ölçeğinin geliştirilmesi birincil öneme sahiptir. Bu doğrultuda bu araştırmada, ebeveynlerin hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiş ve geliştirilen ölçek 0-10 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlere uygulanarak, araştırma sorularına dair bulgular sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarını ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirmektir. Ulusal ve uluslararası alanyazın tarandığında alanla ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı fakat yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Ülkemizde alan yazın incelendiğinde beveynlerin hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarını ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçüm aracına rastlanılmamıştır. Bu ölçüm aracı ile Türkiye’de ebeveynlerin çocuklara hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik seviyelerini çok boyutlu olarak ölçmeye

yönelik ölçüm aracı ihtiyacının karşılanması amaçlanmaktadır. Geliştirilen bu ölçek ile ebeveynlerin, tekniğine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç seviyelerinin belirlenerek, ebeveynlerin bu alandaki ihtiyaçları tespit edilebilecek ve bu konudaki diğer araştırma ve çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

5.1.1 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin çocuklarına hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla, ilgili ölçek aracının geliştirilmesi sürecinde, öncelikle ölçeğin kapsam geçerliliği çalışması yapılmıştır. Daha sonra literatür taraması yapılarak, ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak ölçek maddeleri değerlendirmeye alınmıştır. Uzman görüşü değerlendirmesi için 34 maddenin bulunduğu ölçek formu, 10 çocuk gelişimi uzmanına ve 2 ölçme değerlendirme uzmanına mail aracılığıyla gönderilmiştir. Ölçek uzman değerlendirme formu Davis (1992), tekniği ile değerlendirilerek, maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda, bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, ölçek maddelerinin bulunduğu boyutlarda ve ölçek maddelerinin ifadelerinde düzenlemeler yapılmıştır. 34 madde ile aday ölçek form üzerindeki düzenlemelerle, aday ölçek forma son şekli verilmiştir. 34 maddeden oluşan ‘‘Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği’’ (EHATÖİÖ), olarak adlandırılmıştır. Form 10 ebeveyn üzerinde ön uygulamalar yapılarak anlatım ve imla hatasının olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ön uygulama sonucu ölçek formunda herhangi bir anlatım ve imla hatası bulunmamıştır. Ölçek formun doldurulma süresinin yaklaşık olarak 10 dakika kadar zaman aldığı belirlenmiştir. Ölçme aracındaki yapı geçerliliği düzeyinin incelenmesi için faktör analizi tekniklerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA ve DFA analizleri öncesinde, verilerin faktör analizine uygunluğuna bakılmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirleyebilmek ve yapıya ait alt boyutları belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, ML faktör çıkarma tekniği ve direct oblimin döndürme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. 34 madde ve 350 veri ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, açımlayıcı faktör analizinde 6.,12.,16., ve 23. maddeler ölçek maddeleri havuzundan çıkarılarak, ölçeğin 30 madde ve 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. 5 faktörün toplam yapıyı %70,75 oranında açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki alt faktörlerin birbiriyle ilişkisine bakılmış ve direct oblimin döndürme

yöntemini de desteklediğini görülmüştür. Ölçme aracının alt boyutlarının isimlendirilmeleri sırasıyla, “Çocuğun Gelişimini Destekleme, Teknikleri Uygulayabilme, Çocuğun Seviyesine Uygunluk, Teknikleri Etkili Kullanma, Tekniklere Hazırlık” olarak teorik yapıya uygunluğu göz önüne alınarak yapılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğine ispat sunmak amacıyla, açımlayıcı faktör analizi veri seti ve doğrulayıcı faktör veri seti ile Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutun Cronbach alfa değeri sırasıyla 0,864, 0,814, 0,834 ve 0,828 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0,836 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her alt boyutuna ve bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,80’den büyük olduğu için, ölçeğin yüksek oranda güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek maddelerinin her birinin birbiriyle olan tutarlılığını belirlemede Cronbach Alfa katsayısının 0,60-0,80 değerleri arasında bir değer alması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu, 0,80-1,00 değerleri arasında bir değer alması ölçeğin yüksek oranda güvenirlikte olduğunu göstermektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). İç tutarlılık güvenirlik analizleri sonrasında elde edilen bulgular ile beş boyutlu ve 30 maddeden oluşan “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği”nin güvenilir ölçüm aracı olduğuna dair bir kanıt sunmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında farklı çalışma grubundan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 30 madde ve 201 gözlem ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrasında, DFA sonucu ölçekten 22. madde çıkartılarak “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği (EHATÖİÖ) 29 madde altında düzenlenmiştir. $X^2/df = 2,35$ olduğu, $RMSEA = 0,08$; $SRMR = 0,01$ ve $CFI = 0,95$ değerinin $NFI = 0,91$; $RMR = 0,01$; $TLI = 0,91$; $IFI = 0,95$; $RFI = 0,90$ olduğu görülmüştür. Bu DFA sonuçları doğrultusunda ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu söylenebilir (Awang, 2015). Ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin ek olarak, yakınsak geçerlik değerlendirmesi de gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yakınsak geçerliliği ile ilgilideğerlendirme gerçekleştirilirken AVE değeri ile birlikte, birleştirici güvenirlik katsayısı da ($CR > 0,6$) hesaplanarak, dikkate alınmış olup, her bir faktöre yönelik CR değerleri $CR > 0,6$ ’dan yüksek olduğundan dolayı ölçme aracının yakınsak geçerliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Awang, 2015). Analizler sonucunda elde edilen bu bulgular, yapı geçerliğine ekstradan kanıt sunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi veri seti ile çalışmanın güvenirliğine dair CR ve %27 alt-üst grup güvenirliği analizleri de gerçekleştirilerek güvenirlikleri hesaplanmıştır. Her bir alt boyutta bulunan faktörler için hesaplanan birleştirici güvenirlik katsayılarının sırasıyla

0,987, 0,965, 0,960, 0,929 ve 0,952 olduğu belirlenmiştir. CR güvenilirlik bulgu sonuçları ($CR > 0,70$), ölçeğin güvenilirliğine birleştirici güvenilirlik katsayısı ile elde edilen bu bulgu ($CR > 0,70$), ölçeğin güvenilirliğine ilişkin, dair AFA ve DFA sonucunda hesaplanan Cronbach Alfa ($\alpha > 0,80$) analizi bulgularını da desteklemektedir. Araştırmanın güvenilirlik sonuçlarına katkıda bulunmak ve ölçekteki her maddenin, ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne düzeyde yeterli olduğunu belirlemek amacıyla, DFA veri setiyle %27'lik alt ve üst grup analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda her maddenin, ölçülen özellikler bakımından, kişileri ayırt etmede yeterli olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen tüm bulguların, ölçme aracının güvenilirliğine kanıt sunmaktadır. Özetle AFA, DFA ve diğer yapılan iç tutarlılık analizleri sonucunda, 29 madde ve 5 faktörden oluşan, EHATÖİÖ'nin geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlar:

1. Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi için uzman görüşlerinin değerlendirmesine dayanılarak ve Davis (1992), tekniği kullanılarak belirlenmiştir.
2. Ölçeğin yapı geçerliğine ait bulgular, AFA ve DFA analizleri kullanılarak elde edilmiştir.
3. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin sonuçlar, Cronbach Alfa, CR ve alt-üst grup güvenilirliğiyle elde edilmiştir.
4. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yakınsak geçerlik analizi gerçekleştirilmiştir.
5. Tüm analizlerden elde edilen sonuçlarla beraber, teorik temeli içine alan, 29 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

5.1.2 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançlarını Ölçeğinin Geliştirilmesinin Alanyazına Katkılarının Tartışılması

Ülkemizde ebeveynlerin tekniklerine uygun hikâye anlatma öz- yeterlilik inanç ölçeğinin olmaması ve bu konu ile ilgili sınırlı sayıda ölçeğin olmasından kaynaklı araştırmacılar, mevcut az sayıdaki ölçüm aracını kullanmaktadırlar. Güncel olarak ölçek araçlarının geliştirilmesi ve sahada yapılan çeşitli araştırmalarda kullanılması, ölçme araçlarının zenginliğini artırarak farklı ölçüm araçlarından elde edilecek sonuçların

değerlendirilmesine çeşitli olanaklar sağlayacaktır.

Ulusal ve uluslar arası çalışmalar incelendiğinde, hikâye anlatma teknikleri ile ilgili araştırmalar genelde belli başlı hikâye anlatma tekniği kullanımının çocukların gelişimleri üzerine etkilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalardır (Bartan, 2020; Baş, 2011; Bilir Bravo vd., 2021; Decat vd., 2019; Doğan, 2012; Erdoğan, 2015; Holmes vd., 2019; Kabaran ve Duman, 2020; Mutlu, 2018; Seyhan, 2022; Syafii vd., 2021; Teepe ve Verhoeven, 2017; Zipke, 2017). Bununla birlikte ülkemizde Kotaman, (2009)'un geliştirdiği ölçekte ise anne babaların çocuklara hikâye okuma öz-yeterliliklerini belirlemeye yöneliktir (Kotaman, 2009).

Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği ile ebeveynlerin, bu konudaki öz-yeterlilikleri çok boyutlu olarak ölçülmesi amaçlanmıştır. Uluslar arası çalışmalarda ebeveynlerin hikâye anlatım tekniklerinden kukla ile hikâye anlatımı, dijital hikâye anlatımı, hikâye kartı ile hikâye anlatımı ve düze okuma tekniklerin sonucunda çocukların akademik ve kişisel gelişimleri üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ulusal alan yazındaki çalışmalarda ise yine hikâye tekniklerinden bazı teknikler (kukla tekniği ile hikâye anlatma tekniği, dijital hikâye anlatma tekniği, hikâye kartı tekniği) ele alınarak çocukların gelişimleri üzerine etkisi ele alınmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Diğer yandan ülkemizde ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik konusu ile ilgili geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış bir ölçüm aracına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda geliştirilen ‘‘EHATÖİÖ’’nin, ulusal ve uluslar arası alan yazındaki güncel boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine yönelik çalışmaların yürütülmesinde araştırmacılar ‘‘EHATÖİÖ’’nden yararlanarak geçerli ve güvenilir ampirik verilere ulaşabileceklerdir.

5.1.3 Ebeveynlerin Hikâye Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnançlarını Ölçeğinin Nihai Uygulama Analiz Sonuçlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan EHATÖİÖ'nin, Konya ve Nevşehir illerinde 0-10 yaş çocuğa sahip ebeveynlere uygulanmıştır. Elde edilen EHATÖİÖ'nin nihai uygulamada elde edilen analiz sonuçları verilmiştir.

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerine ait ortalama değer 4,21 olarak hesaplanmıştır. Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ebeveynlerin hikâye tekniğine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç düzeylerinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin tekniğe uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik düzeylerinin iyi olmasının örnekleme dâhil olan kişilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve eğitim düzeylerinin iyi olmasının etki ettiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancı ölçeğinin, yaş düzeylerine göre F1, F3 ve F4' te farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda F2 ve F5'te ise 20-25 yaşındaki ebeveynlerin 36-45 yaşında olan ebeveynlere göre anlamlı farklılığın çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bazı çalışmaların sonucunda da araştırmacılar ebeveynlerin yaş değişkenine ilişkin anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Duursma, 2016; Raikes vd., 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014). Tüfekçi-Akçan, 2019'da yaptığı çalışma sonucunda ebeveynlerin yaş değişkenine ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Tüfekçi-Akçan, 2019). Bektaş, (2010)'da yaptığı çalışmada çocuklara hikâye anlatan eğitimcilerin yaş faktörüne ilişkin herhangi bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Literatürdeki diğer bazı çalışmaların sonuçları da hikâye anlatma uygulamalarında yaşa göre farklılık olmadığı sonucunu destekler niteliktedir (Bektaş, 2010; Coşkun ve Akyurt, 2022). Çalışmanın sonucunda elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin iki alt boyutundaki genç ebeveynlerin daha yüksek yaşta ebeveynlere oranla yaşa göre anlamlı farklılığın çıkmasını, yaşı daha genç olan ebeveynlerin daha enerjik, istekli ve araştırmacı oldukları söylenebilir. Böylelikle çocukları için gerekli hikâye anlatma etkinliklerini planlayı, uyguladıkları tahmin edilmektedir.

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancı ölçeğinin, ebeveynlerin meslek çeşitlerine göre, ölçeğin hiçbir alt boyutunda farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin tekniğine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının iyi düzeyde olduğu düşünüldüğünde, bu durumun hangi meslekte olursa olsun ebeveynlerin çocuklarına hikâye anlatma etkinliklerini uyguladıkları ve ebeveynlerin meslek farklılaşmasının ebeveynlerin çocukları ile bu etkinlikleri uygulamada engel olmadığı söylenebilir.

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inancı ölçeğinin, ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre bakıldığında, faktör 4 hariç ölçeğin diğer tüm alt boyutlarında farklılığın olduğu görülmüştür. LSD testi sonucunda ebeveynlerin çocuğun seviyesine uygunluk konusunda lise, lisans, yüksek lisans mezunu ebeveynlerin, ortaokul mezunu ebeveynlere göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Literatürde yapılan bazı araştırmaların sonucunda, çocuğun ilgisini çekecek yöntemler hakkında bilgi sahibi olan ebeveynlerin, daha etkili olduğunu göstermektedir. Özbek Ayaz vd., (2017)'de yaptıkları çalışma sonucunda ebeveynlerin çocuklarına hikâye anlatma tekniklerinde ve sıklıklarında ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Özbek Ayaz vd., 2017; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Sénéchal, 2006; Sénéchal ve LeFevre 2002). Literatürdeki bazı çalışmaların analiz sonuçlarında ise ebeveynlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmanın çıkmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Bektaş, 2010; Şimşek, 2006). Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin eğitim düzeylerinde görülen farklılaşmanın, ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerinin, ebeveynlerdeki bilinçlenmenin artmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının anne-baba rollerine göre tüm alt boyutlarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özbek Ayaz vd. (2017)'de yaptığı çalışmanın analiz sonucunda, çocuklarına en çok annelerin kitap okuyup hikâye anlattıkları sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde bazı çalışmalarda çocuklarına hikâye okuma ve anlatma da annelerin babalara göre farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Duursma ve Pan 2011; Özbek Ayaz vd., 2017; Tezel vd., 2019; Tutkun ve Tezel Şahin, 2016). Yaman (2018)'de yapmış olduğu çalışmada, ebeveynlerin rolüne göre anne ebeveynlerin, baba ebeveynlere oranla daha yüksek ebeveyn öz yeterlik algı düzeylerinin olduğunu belirtmiştir. Bunun annelerin içgüdüsel olarak

babalardan daha fazla çocuklarıyla ilgilenme hissiyatlarının olması ve anne- babaların çocuklarına ayırdıkları süre bakımından, annelerin çocukları ile beraber geçirdikleri sürenin farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun, hikâye anlatma öz-yeterlilik inançlarının, ebeveynlerin çalışıp çalışmama durumlarına göre hiçbir alt boyutunda farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çalışan ebeveynlerinde çalışmayan ebeveynlerinde çocukları için gerekli zamanı vererek hikâye anlatma etkinliklerini uyguladıkları söylenebilir.

Ebeveynlerin, hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları ölçeğinin, ebeveynlerin gelir düzeyine göre, ölçeğin hiçbir alt boyutunda farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özbek Ayaz vd., (2017), ailelerin çocukları ile yaptıkları hikâye okuma etkinliklerine ilişkin araştırma sonucunda, üst düzeyde gelire sahip ebeveynlerin, alt düzeyde gelire sahip ebeveynlere oranla farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Özbek Ayaz vd., 2017). Işıkoğlu Erdoğan (2016)'da yaptığı çalışma sonucunda hikâye okuma ve anlatmaya yönelik ebeveynlerin gelir düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Çalışmadan elde edilen sonuca göre, hikâye tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik düzeyleri yüksek çıkan ebeveynlerin çocuklarına her şartta hikâye anlatma etkinliklerini yapmaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca hikâye anlatım tekniklerinin yüksek maliyette olmaması da ailenin gelir düzeyinin, yapılacak hikâye anlatma etkinliğine çok etki etmediği söylenebilir.

5.2 Öneriler

Araştırma süreci ve sonuçlarına dayanılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma sonucunda ebeveynlerin hikâye anlatım tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları iyi derecede çıkmıştır. Fakat bu sonuç çalışmanın örneklemi ile sınırlı olduğu için ebeveynlerin bu konuda daha fazla bilinçlenmesi adına ülkemizde tüm bölgelerde bu konuda farkındalık çalışmalarının yapılması ebeveynlerin yararlanabileceği çeşitli seminer ve kurs planlamalarının yapılması önerilebilir.

Ülkemizde ebeveynlerin hikâye anlatım tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-

yeterliliklerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveynlerin ya da öğretmenlerin çocuklara yönelik hikâye anlatma tekniklerinden sınırlı tekniklerin kullanıldığı (düz anlattım tekniği, kukla ile anlatım tekniği, kukla ile anlatım tekniği), ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerini kullanmada yetersiz kaldıkları, ebeveynlerin çocuklara hikâye anlatma teknikleri ile ilgili çalışmalara çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Yetişkin eğitimi verilen ilgili sahalarda, ebeveynlerin çocuklarına uygulayabilecekleri hikâye anlatma teknikleri ve hikâye anlatma tekniklerinde kullanılan materyallerin yapımları gibi çeşitli kursların açılması önerilebilir.

Ebeveynlerin, hayat boyu öğrenme motivasyonlarının artırılması ve yetişkin eğitimlerine yönelmelerini desteklemek amacıyla çeşitli anne-baba kursları adı altında çeşitli proje çalışmalarına yer verilmesi önerilebilir. Böylelikle bilinçli anne babalar, bilinçli çocukların yetiştirilmesi sağlanabilir.

Bir ölçme aracına ait özelliklerden cinsiyet, yaş gibi özelliklerin farklı gruplarda da aynı biçimde çalışıp çalışmadığının değerlendirilmesi ölçme değişmezliği olarak belirtilmektedir. Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ölçme aracının yapı geçerliğinin yanı sıra, ölçme değişmezliğinde yapıldığı görülmektedir (Vanderberg ve Lance, 2000). “Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği”nden elde edilen bulgular ışığında, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. İleriki yıllarda ise ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğine yönelik, ölçme değişmezliği çalışmasının da gerçekleştirilmesi önerilebilir. Böylelikle ebeveynlerin hikâye teknikleri kullanılarak daha çok hikâye anlatımı yapmaları teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, U. D. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlilik algısı ile İngilizce özyeterlilik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar örnekleme* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Aysun, U. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için" bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlilik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Akdağ, Z. (2008). *Erken çocukluk eğitiminin anlatı becerileriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alpar, R. (2018). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayınevi.
- And, M. (1985). *Geleneksel Türk tiyatrosu*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M. C. (2011). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: YA-PA Yayınevi.
- Arroba, J. ve Acosta, H. (2021). EFL sınıflarında konuşma becerilerini geliştirmek için alternatif öğretim stratejisi olarak otantik dijital hikâye anlatımı. *Learn Dergisi: Dil Eğitimi ve Edinimi Araştırma Ağı*, 14(1), 317-343.
- Arıcı, M. (2018) *Annelerin evde çocuklarıyla hikâye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arı, M. (2005). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. M. Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* 1(31-36). İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Ataman, A., Beşinci, B., Bulut, T., Genç, E. ve Yayla, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarını kullanırken yararlandığı teknikler. 14. *Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi* (370). Maltepe Üniversitesi.
- Avrupa 2020 Stratejisi. (2014). *İktisadi Kalkınma Vakfı*. 10.12.2022 tarihinde <https://www.ikv.org.tr/images/files/2020stratejisi.pdf> adresinden alındı. İstanbul.
- Avcı, Neslihan, Turla, Ayşe (2003). *Kuklalar "Okul öncesi çocuklar için kukla yapımı ve kullanımı"*. Ankara: YA-PA Yayınevi.
- Aydınlı, A., Taşçı, D. (2017). Doğum öncesi bakım memnuniyeti ve hasta beklentileri ölçeği'nin türkiye'deki geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 33(3), (50-51).
- Ayhan, S. (2005). *Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme*. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam

boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (2-14). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pagem Yayınevi.

Ay, F., Şahan, G. (2018). Aile eğitimi kurslarının, yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 66-86.

Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S. ve Sazcı, A. (2012). Meb okul öncesi eğitim programının nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 69-93.

Awang Z. (2015). *SEM made simple: The gentle approach in learning structural equation modeling*. MPWS Publisher.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 191-215.

Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.

Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. A. Bandura içinde, *Self-efficacy in changing societies* (1-45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2002). *Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies*. *Self Efficacy in Changing Societies* (Ed. Albert Bandura), Cambridge/UK: Cambridge University Press.

Bartan, M. (2020). The use of storytelling methods by teachers and their effects on children's understanding and attention span. *Southeast Asia Early Childhood Course: v9 n1* 75-84.

Başal, Handan Asude. 2003. *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınevi.

Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişmesine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının altı yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Beğli Koçyiğit, Y. (2021). *Bebeği fototerapi alan annelerin kaygı düzeyleri, emzirme özyeterlilik algıları ve etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bektaş, H. (2010). *Okul Öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikâye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. Routledge.
- Bıkmaz, F. H. (2004). *Öz-yeterlilik inançları*. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu içinde, *Eğitimde bireysel farklılıklar* (289-314). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bilir Seyhan, G. (2022). Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin 3 yaş çocuklarının dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve edebiyat*. İstanbul: Adam Yayınevi.
- Boratav, P. N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul. Yelken Yayınevi.
- Bravo, F. A., Hurtado, J. A., & González, E. (2021). Using robots with storytelling and dramaactivities in science education. *Education Sciences*, 11(7), 329.
- Brand, S.L. Trostle, & J. M. Donato. 2001. *Storytelling in emergent literacy: Fostering multipleintelligences*. Wadsworth Publishing Company, Albany, NY: Delmar.
- Buldur, A., & Alisinanoğlu, F. (2020). Okul öncesinde fen eğitime yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 512-520.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. 48-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.

- Can, Ü. K., & Yorulmaz, Ö. (2021). Çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5125-5160.
- Candaş, B., & Özmen, H. (2020). Fen bilgisi özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 746-758.
- Candy, Philip C. (2003). Lifelong learning and information literacy, report for u.s. national commission on libraries and information science and national forum on information literacy.
- Carrick, N., & Richmond, R. (2021). What storytelling tells us about fantasy: parent-child stories about emotionally-charged real and fantastic events. *Early Child Development and Care*, 19 (14), 2293-2309.
- Cemil, İ. NA (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile matematik dersi konulu dijital hikâye anlatımı çalışması projesi. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, 10(10),1476-1479.
- Cetin, Ö. Ş., Gülhan, M., & Katrancı, M. (2018). A study on the effect of pre-school education on early literacy skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Chang, H. J., Wu, C. H., Ho, J. F., & Chen, P. Y. (2008). On sample size in using central limit theorem for gamma distribution. *Information and Management Sciences*, 19(1), 153-174.
- Chung, WL ve Yang, HC (2022). Okul öncesi çocuklarında sözlü dil ve öykü anlatımı prozodisi arasındaki ilişki. *Bebek ve Çocuk Gelişimi Dergisi*, 31(4), 2329.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *Comrey AL, Lee HB. A first course in factor analysis*, 2, 1992.
- Coşkun, A. (2012). *Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kurslara katılan yetişkinlerin beklentilerinin ve memnuniyetlerinin değerlendirilmesi: Tuzla örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun, Yelkin Diker, Demirel, Melek (2012). “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri.”*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,42(42), 108 120.
- Coşkun, A. A., & Akkurt, S., (2022). Ebeylerin çocuklarına hikâye kitabı seçme ve okuma durumlarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*.
- Cremin, T., Flewitt, R., Swann, J., Faulkner, D., & Kucirkova, N. (2018). Hikâye anlatımı ve hikâye oyunculuk: Eylemde ortak yapım. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 3 17.
- Çalışkan, S. (2021), *Reklam filmleri ve hikâye anlatıcılığı*. Academia Yayıncılık. Konya.

- Çatal E. (2008). *Hasta öğrenim gereksinimleri ölçeği' nin geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çatal E. (2007). *Hasta Öğrenim Gereksinimleri Ölçeği'nin Türkiye'de Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). D.E.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, Ö. Ş., Gülhan, M., & Katrancı, M. (2018). A study on the effect of pre-school education on early literacy skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Çetinkaya, F. Ç., & Sönmez, M. (2019). Masal anlatımının ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 297-308.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Çokyaman, M., & Çelebi, M. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 994-1035.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Decat, E., DaClassroom Using Touch Technology to Support Narration. *Inquiry in Education and Action Magazine*, 10(2), 1.
- Delgadillo, V., 2016. Selective modernization of Mexico City and its Historic Centre. Gentrification without Displacement? Urban Geography, volume 37, issue 8; *Latin American Gentrification*.
- Demirdöğen, P. (2003). *Milli Eğitim tarafından yayınlanan 6-15 yaş arası çocukların okuyabileceği kitapların eğitici ve görsellik açısından tasnifi, dil ve anlatım yönlerinden eleştirel bir şekilde incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demiriz, S., Koç, F., Karadağ, A., Koca, E., & Ulutaş, İ. (2007). *Erken çocukluk döneminde dramatizasyon araçları ve kostüm tasarımı*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Dereobalı, N., & Özcan, M. (2017). Erken çocuklukta yaşamamış olduğunuz kişilerle canlandırmanın etkisi. Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış malzemelerle hikâye yaratmanın görüntüsü. *Dil Dergisi*, Sayı: 169/1.
- Derman, S. (2002). *Anadil (Türkçe) Öğretiminde masal metinlerinin kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını- yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: YKY.

- Doğan, F. K. (2012). *Okul öncesi dönemde masal öğretiminde insancıl (hümanist) ve teknolojik (e kitap) yöntemlerinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1.
- Duursma, E. (2016). Who does the reading, who the talking? Low-income fathers and mothers in the US interacting with their young children around a picture book. *First Language*, 36(5), 465-484. doi: 10.1177/0142723716648849.
- Duffy, F. D. ve Holmboe, E. S. (2006). Self-assessment in lifelong learning and improving performance in practice: physician know thyself. *The Journal of the American Medical Association*, 296(9), 1137-1139.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992), Constructivism: New implications for instructional technology. (Eds, T. Duffy & D. Jonassen). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1-16.
- Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity And Imagination In The Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and Imagination in the early years*. New York: Open University Press.
- Duncan, M. vd., (2019). A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in pre schoolers to a greater extent than movement or story telling alone. *European Physical Education Review*.
- Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity and imagination in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Duy, B. (2007). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar. A. Kaya içinde, Eğitim psikolojisi* (s. 607-658). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekinci Vural, Deniz. 2006. *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Doktora Tezi). Denizli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, S., Nahcivan, N., Esin, N. (2014). *Hemşirelikte araştırma*. İstanbul. Nobel Tıp Kitabevi.
- Erdoğan ve Ören, (2018). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Erdoğan, N. I. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.

- Erdoğan, N. I., & Belkıs, Akay, (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmensorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36) 34-46.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (1).
- Erkan, S.(2013). *Aile ve aile eğitimiyle ilgili temel kavramlar*. Temel, F. ,Z., (Eds) içinde, *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları* (1-48). Anı Yayınevi. Ankara.
- Erkorkmaz Ü, Etikan I, Demir O, Özdamar K, Sanioğlu SY. Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*. 2013; 33 (1): 210 23.
- Erdoğan, M. veYüksel, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 205-227.
- Erkuş, A. (2016). *Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi*. Pegem Yayınevi.
- Eser, E. (2007). Sağlıkla ilgili yaşam kalitesi ölçeklerinin kültürel uyarlaması. 2. *Sağlıkta yaşam kalitesi kongresi, Kongre Öncesi Kurslar Kitabı*, İzmir.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Fakunle, D. O., Thomas, MPH, D. T., Gonzales, K. A., Vidot, D. C., & Johnson, L. P. (2021).What anansi did for us: Storytelling’s value in equitably exploringpublic health. *Health Education & Behavior*, 48(3), 352-360.
- Flynn, E. E. (2022). Enacting relationships through dialogic storytelling. *Linguistics and Education*, 71, 101075.
- Geray, Cevat (2002). *Halk Eğitimi*. İmaj Yayınevi, Ankara.
- Geray, C. (1978). *Halk Eğitimi* (2. b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No.73.
- Gocer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri [As a learning field the comprehension training and the situation in Turkish teaching]. *Erciyes University Journal of the Institute of Social Sciences*, 23(2), 17 39.
- Görgü, A. (2006). Masalların çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişiminekatkısı. 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (4-6 Ekim), 537-544.

- Grace Y. Choi (2018) Learning through digital storytelling: exploring entertainment techniques in lecture video. *Educational Media International*, 55:1, 49-63.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the New: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Greta Journal*, 1-2.
- Güler, M., & Özdemir, M. (2007). Türkiyede kuklacılık ve ipli ahşap kukla yapımından bir örnek. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 211-226.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Güngör, C. (2019). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki* (Master's thesis). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Günay, U. (1992). *Masal*. Ankara: Türk Dünyası El Kitabı.
- Güneyli, A., & Alışkan, EE (2016). Okul öncesi eğitimin Türkçe dile eğitimi eğitimi: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların duygusal gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Günüç, S., Odabaşı, F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Gürbüz, O., & Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1427-1436.
- Gürçan, E. (2021). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce (dil becerileri) öz-yeterlilik algılarının incelenmesi: bir ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın.
- Güngör, C. (2019). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Samsun. The relationship between the self efficacy, professional anxiety levels of prospective teachers.
- Güven, G., Azkeskin, K. E. (2014). *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Hall, S. (2000). *Using picture storybooks to teach character education*. Westport: The Oryx Press.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Newyork: Oxford University Press.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- HBÖGM. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. 02.05.2023 tarihinde <https://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/> adresinden alındı.
- Holmes, R. M., Gardner, B., Kohm, K., Bant, C., Ciminello, A., Moedt, K., & Romeo, L. (2019). The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling. *Early Child Development and Care*, 189(2), 244-254.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53 –60.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-1378.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating Model Fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*, 76–99. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Inceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatiminin bileşenleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3).
- Isbell, R. Sobol, J. Lindauer, L. and Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and storyreading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*. 32(3), 157-163.
- Işıkoğlu N., & Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533.
- Işık, U., Kalkavan, A., & Demirel, M. (2020). Ciddi boş zaman ölçeği-kısa formu (18 madde)'nin faktör yapısının türkiye örneklerine yönelik sınanması: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 136-145.
- İnan, G. (2015). İlkokullarda Türkçe dersinde kullanılan metinlerin zekice öğrenilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*.
- İlbeği, A.(2020) *İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik inançlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Jondeau, E. & Rockinge, M. (2003) Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics & Control*, 27, 1699 – 1737.
- Kabaran, G., Göçen & Duman, B. (2021). "Dijital öyküleme yönteminin öğrenme ve çalışmastejilerine etkisi." *International Journal of Technology in Education* 4, no. 4;681-694.
- Kaiser, H. F. (1991). Coefficient alpha for a principal component and the Kaiser-Guttman rule. *Psychological reports*, 68(3), 855-858.
- Kan, A. (2011). *Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı. S. B. Filiz içinde, Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (88). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Kandır, A., (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 151:102-104.
- Kara, K., & Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde „sekiz süreç elementi’ doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 613-634.
- Karakoç, A., Dönmez, P. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 13(40), (39-49). DOI: 10.25282/Ted.228738.
- Karataş, H, & Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2): 61-74
- Karasar N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* . Ankara: Sim Matbaası Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 463-475.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karakoç, A., Dönmez, P. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 13(40), (39-49). DOI: 10.25282/Ted.228738.
- Kardaş, C., ve Alp, D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Katrancı, M. ve Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1817-1839
- Kaya, S. N. (2020). 7. sınıf öğrencilerinin hikâye kartı ve hikâye küpü kullanarak oluşturdukları problemlerdeki problem kurma becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, Z. (2012). *Gelişim ve Öğrenme. İçinde Zeki Kaya (Ed.), Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (1-27). Ankara: Pegem Akademi.

- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaymaz, M. (2005). Türkiye'de okulöncesi eğitiminin fayda-maliyet analizi. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı*.
- Kılınç, F.E. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kıran, S. (2008). *Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kim, SJ (2019). Counter-Storytelling: Preschoolers as creative writers peerreviewpeer review *kappa delta pi rekoru*, 55(2), 72-77.
- Kline, P. (1994). A general description of factor analysis. An Easy Guide to FactorAnalysis; Taylor & Francis: Abingdon, UK.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 7(1), 175-205.
- Koçyiğit, Sinan. 2012. *okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. okul öncesi Eğitime Giriş*. ed. Rengin Zembat. Ankara: Hedef: 14-25.
- Koçak Sağmanlı, G. (2018). Türkiye'de e-kitap 5 yaşında. <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/turkiyede-e-kitap-5-yasinda> adresinden alınmıştır.
- Kolata, F. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ile 21. Yüzyıl becerileri özyeterlilik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Korkmaz, İ. (2010). *Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak içinde, Eğitim psikolojisi* (217-242). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Köken, C. (2018). *48-60 aylık çocukların hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâyeyi hatırlama becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. *Guilford publications*.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: *Guilford*.
- Kline, P. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling*. (Fourth Edition). New York, NY: The Guilford Press.

- Kline, Brendan, and Elie Tamer. "Bayesian inference in a class of partially identified models." *Quantitative Economics* 7.2 (2016): 329-366.
- Kline, D. M. S. (2016). Can restorative practices help to reduce disparities in school discipline data? A review of the literature. *Multicultural Perspectives*, 18(2), 97-102.
- Kuzu, S., & Demir, S. (2015). Öğretmen adayları için öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(32), 401-415.
- Lansford, J. E., & Deater-Deckard, K. (2012). Childrearing discipline and violence in developing countries. *Child development*, 83(1), 62-75.
- Lee W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Sage Publication.
- Lin C-C, Wu C-JJ, Hsiao Y-C, Han C-Y, Hung C-C. (2017). An exploratory factor analysis for developing and validating a scale of Nursing Students Competence Instrument. *Nurse Education Today*. 50: 87-91.
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K., & Fekonja, U. (2019). mother-child shared reading quality: The child's relationship to the environment of storytelling and home literacy. *Early Child Development and Care* , 189(7), 1135-1146.
- Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2020). Enhancing storytelling activities to support early (digital) literacy development in early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 55-76.
- Mayers, A. (2013). Reliability analysis. introduction to statistics and spss in psychology. 1. baskı. edinburgh gate, *Pearson Education Limited*. (561- 574).
- MEB (2018). 2023 Eğitim vizyonu. Erişim Adresi: <http://2023.vizyonu.meb.gov.tr/>.
- MEB Yayınları: Ankara. MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, (1997).
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Kuklalar (modül a)*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, 2007.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), *Çocuk gelişimi ve eğitimi, serbest zaman etkinlikleri (modül b)*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, 2007.

- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), *Çocuk gelişimi ve eğitimi-özel eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, 2008.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Türkçe dil etkinlikleri*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, 2016.
- Metin, G. T., & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Mills, NA (2004). *Üniversite orta düzey Fransız öğrencilerinin öz-yeterliği: Motivasyon, başarı ve yeterlilik ilişkisi* (Doktora tezi). Emory Üniversitesi,
- Miser, R. (2013). Yaşamboyu öğrenme kavram ve bağlam (1. b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği (EBF-MD)
- Miser, R. (2020). *Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Mutlu, E. (2018). *Türk annelerinin anlatım tarzları ve çocukların anlatı anlayışlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Bilkent Üniversitesi, İstanbul. Ankara.
- Multon, D. K., Brown, D. S., ve Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research* (Vol. 1). Lippincott Williams & Wilkins. NSA, National Security Agency
- Nas, P. M. (2002). Masterpieces of oral and intangible culture: Reflections on the UNESCO World Heritage List. *Current Anthropology*, 43(1), 139-148.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Olgan, R. (2013) *Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanarak öykü anlatma yöntemleri*. M.Gönen (Ed) Çocuk Edebiyatı. Ankara: Eğiten Yayınevi.
- Oral, Ü. 2003. *Kukla ve kuklacılık*. İstanbul: Kitabevi Yayınevi.
- Oran, G. ve Temizyürek, F. (2016). " La fontanie orman mahkemesinde" adlı eserin çocuk edebiyatı açısından uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 28-45.
- Özatlı, İ. (2022). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu ile genel öz yeterlilik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırıkkale.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte

- gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1), 1-19.
- Özdamar K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınevi..
- Özdemir, A., Aydın, N., & Vural, R. A. (2009). Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 1-8.
- Özgen, K., & Bayram, B. (2019). Problem kurma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ilkogretim Online*, 18(2).
- Özgüngör, S. (2006). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. K. Ersanlı, & E. Uzman içinde, gelişim ve öğrenme (405-441). Lisans Yayınevi. İstanbul.
- Öztürk- Samur, A. (2011). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Vize Yayınevi. Ankara.
- Oğuzkan, Şükran ve Demiral, Özgör (1999). Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri (1. Baskı). İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.
- Olgan, R. (2013). *Öykü kitabı ile farklı materyaller kullanarak öykü anlatma yöntemleri*. İçinde M. Gönen (Ed.) Çocuk edebiyatı (239-249). Eğiten Yayınevi. Ankara.
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. Ütopya Yayınevi. Ankara.
- Pajares, F., ve Miller, D. M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Penirci Bordanacı, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review*, 94-105.
- Propp, (2001). *Vladimir. Masalın Biçimbilimi*. (Çev. Mehmet Rifat-Sema Rifat). İstanbul: Om Yayınevi.
- Poyraz, H., Dere, H, (2001). “Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri”. Ankara: Anı Yayınevi.
- Powell D. R. ve Diamond, K. E. (2012). *Promoting early literacy and language development*. In R. C. Pianta (Ed) *Handbook of Early Childhood Education*. NY:

- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., ... ve Rodriguez, E.T.(2006). Motherchild bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Rahiem, M. D. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1-20.
- Samancı, O., & Mazlumoğlu, M. (2019). Halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin yetişkin eğitime ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 74, 73-87. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7896
- Samancı, O., & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Samur, A. Ö. (2011) Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. III. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sarıkaya, B. (2004). *Türk masallarında aile yapısı ("Bacı Bacı Can Bacı" masalı esasında)* (Master's Thesis). Sakarya Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (22). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Sert, Sergül (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı çocuk etkinlikleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınevi.
- Schrump, K., Majury, N. ve Simonelli, A. (2021). Authentic learning across disciplines and borders with scientific digital storytelling. *Teaching and Learning Inquiry*.
- Schunk, D. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6
- Schunk, H. D. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A selfefficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*. 73, 93-105.
- Schunk, H. D. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119
- Schunk, D. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived selfefficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-41.

- Shonkoff JP, Garner AS. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; *Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care*; doi:10.1542/peds.2011-2663.
- Smyth, J. (2005). Storytelling with young children. Australia: *Early Childhood Australia Inc.*
- Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., & Curenton, S. M. (2007). Assessing the quality of storybook reading. *Assessment in emergent literacy*, 227-265.
- Syafii, M. L., Santoso, S., & Hartono, S. (2021). Story-telling technique utilizing puppets to enhance the learners' speaking competence. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(2), 304-341.
- Sylla, C., Coutinho, C., Branco, P. ve Müller, W. (2015). Okul öncesi dönemde hikâye anlatımı için dijital manipülatiflerin kullanımının araştırılması. *Uluslararası Çocuk Bilgisayar Etkileşimi Dergisi*, 6, 39-48.
- Sönmez, C. I., Başer, D. A., Aydoğan, S., Uludağ, G., Dinçer, D., & Topaluğurlu, B. (2017). Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin sigara içme sıklığı ve sigara ile ilgili bilgi tutum ve davranışları. *Konuralp Medical Journal*, 9(2), 160-166.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Şekerlioğlu, G., Bökekeoğlu, Ö. Ç., & Büyüköztürk, Ş. (2018). Öğretmen adaylarında araştırma öz yeterliliğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve yordayıcılarının belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 137-147.
- Şeker, S. E. (2014). *Mintzberg ve yöneticinin 10 Rolü*. Yönetim Bilişim Sistemleri Ansiklopedisi, 1(1).
- Şeker, H ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel yayınevi. Ankara.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlilik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3), 135-149.
- Şengöz, E. (2022). *Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şimşek ÖF, (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*, Ankara: Cem Web Ofset

- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
- Şükran Ezgi Köse, (2021). *Öğretmenlerin ders içi uygulamalarında biçimlendirici değerlendirme kullanma sıklıkları: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi.
- Tabachnic, B. G. and Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (6th edn). *Boston: Pearson Education*.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybookreading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5. 1366. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01366
- Taner Derman, M., Ergişi Birgül, A., & Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Farklı tekniklerle sunulan türkçe dil etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 14(1), 667-680.
- Tatlı, Z. H. (2016). Dijital öyküleme. İçinde. A. İşman, H. F. Odabaşı, ve B. Akkoyunlu, (Ed.) *Eğitim teknolojileri okumaları* (219-233). Ankara: Salmat Basım Yayınevi.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48 60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınevi.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Doctoral Dissertation). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.
- Tepeli, Kezban, Elif Yılmaz. 2012. Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 28: 197-207.
- Teepe, RC, Molenaar, I. ve Verhoeven, L. (2017). Ebeveyn-çocuk etkileşimini ve okul öncesi çocukların kelime bilgisini teşvik eden teknolojiyle geliştirilmiş hikâye anlatımı. *Bilgisayar Destekli Öğrenme Dergisi*, 33(2), 123-136.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (TÜBAR)* (8), 161-167.
- Tercanlı Metin, G., & Gökçay, G. (2014). Reading books during infancy and early childhood: An effective development proposal for child health monitoring. *Journal of Children*, 14(3), 89-94.

- Tezel, M., Çiftçi, H. A., & Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.
- Tokiçin, U., Kurnaz, M. A., & Yüzbaşıoğlu, M. K. (2020). Farklı gösterimler hakkında öz-yeterlik inanç ölçeği geliştirme çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-19.
- Tunçeli, H.İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Tuncer, Hüseyin, Yardımcı, Mehmet (2000). *Anadolu öğretmen liseleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: ABC Yayınevi.
- Turla, A. (2013). *Her yönüyle okul öncesi eğitimi: okul öncesinde çocuk edebiyatı*. Ankara: Hedef Yayınevi.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayarların hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın hikâyesi. *Turkish Online Journal of Niteliksel Araştırma*, 6(2), 97-121.
- Tusting, K., & Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme* (1. b.). (A. Yıldız, & A. Demirli, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınevi.
- Tutkun, C. & Tezel Şahin, F. (2016). Anne, baba ve çocukların doğal gözlemleri: Bir kitapçı ortamında anne çocuk mu? Baba çocuk mu? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2293-2308.
- Tür, G., Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerisine etkisi* (Master's Thesis). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- UIL. (2000). UNESCO Institute for Lifelong Learning. 04.12.2022 tarihinde <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelonglearningissued2000#:~:text=This%20Memorandum%20takes%20up%20the,of%20public%20and%20private%20life>. adresinden alındı.
- Ural, Mehmet (1985). *Altı yaş grubu öğretmen kılavuzu, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Çıraklık Ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Mesleki Ve Teknik Açık öğretim Okulu Matbaası, Ankara*.

- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
-  ltanır, E. ve  ltanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eēitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eēitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 1.
-  nal, S. (2000). *Okul  ncesi eēitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Varol, İ., Selinay, A., & Mine, E. T. İ. (2020). Okul  ncesi eēitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eēitim*, 2(1), 26-39.
- Yaman, H., & Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe  ērenenler için dinleme becerisi öz yeterlik  l ēēi geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Yaşar, ř. (1998). Yapısalcı kuram ve  ērenme- ēretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 68-75.
- Yavuzer, H., (2003). * ocuēu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yıldız, Fatma  lk , şener, Tülay (2007). *Okul  ncesi dönemde yaratıcılık eēitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama I-II* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldırım, A. (2018). *Okulöncesi eēitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniēinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda  ēretmen görüşleri* (Doctoral Dissertation). Anadolu University, Eskişehir.
- Yüce, H. (2004). Okul  ncesi eēitimde araç geliştirme. A. G. Namlu (Ed.), *A ık ēretim Fakültesi Okul  ncesi  ēretmenliēi Lisans Programı*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers’ experiences*. (Doktora Tezi). Orta Doēu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, K. (2011). *Rehber  ēretmen adaylarının özel eēitimde psikolojik danışma ve rehberliēe ilişkin öz yeterlik algıları* (Doctoral Dissertation). Anadolu University, Eskişehir.
- Yılmaz, N., (Edt: Sevinç, M.) (2003). *Türkiye ‘de okul öncesi eēitimi, gelişim ve eēitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Yurdabakan, S.,   m, S. (2017). *Scale development in behavioral sciences (Based On Exploratory Factor Analysis)*. *TJFMPC Wwww.Tjfmpe.Gen.Tr.* 11(2), (s. 108).

- Yurdabakan, İ., & Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences (based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.
- Yurdugül H., (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 28-30.
- Yüksel, G. (2017). *Bir bilim olarak eğitimin psikolojik temelleri*. İçinde M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (Ss.207-232). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Yüksel, K. (2011). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları* (Doctoral Dissertation). Anadolu University, Eskişehir.
- Zarra, J. (1999). Using manipulatives to retell a story in a preschool disabled setting. *M.A. Research Project, Kean University*.
- Zelyurt, H., & Gül, B. (2022). The analysis of the teacher views on the anatolian tales published by the ministry of national education for preschool children. *African Educational Research Journal*, 10(1).
- Zembat, Rengin (2004). *Okul öncesi eğitimde araç geliştirme (2. Baskı)*. (Editör: Namlu, Ayşen Gürcan) Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Okul öncesi Öğretmenliği Lisans Programı.
- Zimmerman, J. B., ve Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.
- Zimmerman, B. (1995). *Self-efficacy and educational development*. A. Bandura içinde, *Self-efficacy in changing societies* (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. doi:10.1007/s10639-016-9513-x.
- Wood, G.L, Haber, J. (2002). Reliability and validity in: nursing research. methods, *Appraisal, And Utilization*. Mosby. St. Louis. (311-330).
- Jolliffe, I. T. (1995). Sample sizes and the central limit theorem: The Poisson distribution as an illustration. *The American Statistician*, 49(3), 269-269.

EKLER

EK 1: Uzman görüşü formu

‘‘Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerini Kullanarak Hikâye Anlatma Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği’’

Değerli Akademisyen;

Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerini kullanarak hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesinin ele alındığı bir araştırma yürütülmektedir. Bu kapsamda ilk aşamada gerekli literatür taramaları yapılarak kavramsal yapılar belirlenmiş ve bir madde havuzu hazırlanmıştır. Formdaki maddeler 5’li likert tipindedir (1-Kesinlikle Katılmıyorum ile 5-Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen). Bu doğrultuda verilen **maddeleri ve kavramsal yapılara uygunluk durumlarını** değerlendirip, size en uygun olanı sağ taraftaki kutucuğa işaretleyiniz. Ayrıca varsa eksik gördüğünüz noktaları ve ek madde eklenmesine yönelik görüş ve önerilerinizi ilgili alana yazabilirsiniz.

Lütfen Branşınızı yazınız:

Madde Havuzu		Uygun	Uygun Ancak Biraz Düzeltmeli	Düzeltmeli Ancak Oldukça Düzeltmeli	Uygun Değil	Bu alana ilgili maddeye yönelik düzeltme ya da alternatif madde/kavramsal yapı önerilerinizi yazabilirsiniz
Kavramsal yapı: Tekniklere yönelik hazırlık						
1	Çocuğuma uygun farklı hikâye anlatım tekniklerini araştırabilirim.					
2	Anlatacağım hikâye metnini çocuğumun yaşına uygun olarak seçebilirim.					
3	Hikâye anlatımı için çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.					
4	Seçilen hikâye metnine uygun anlatım tekniği belirleyebilirim.					
5	Belirlediğim hikâye anlatım tekniğini uygulamadan önce ön hazırlık yapabilirim.					
6	Kullanacağım hikâye anlatım tekniğine uygun kağıt, karton veya kumaştan yapılmış bir materyal					

Madde Havuzu		Uygun	Uygun Ancak Biraz Düzeltilmeli	Düzeltilmeli Ancak Oldukça Düzeltilmeli	Uygun Değil	Bu alana ilgili maddeye yönelik düzeltme ya da alternatif madde/kavramsal yapı önerilerinizi yazabilirsiniz
	hazırlayabilirim.					
7	Belirlediğim hikâye anlatım tekniğine uygun materyal/malzemeleri önceden hazırlayabilirim.					
8	Belirlediğim hikâye anlatım tekniğini uygulamadan önce deneme yapabilirim.					
9	Belirlediğim hikâye tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgi edinmek için araştırma yapabilirim.					
10	Hikâye anlatımı için hazırlayacağım materyaller için kullanılan malzemelerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.					
11	Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri estetik ve güzel görünümlü olarak hazırlayabilirim.					
12	Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri uzun ömürlü ve dayanaklı olacak şekilde tasarlayabilirim.					
Kavramsal yapı: Teknikleri uygulayabilme						
1	Belirlediğim bir hikâye anlatım tekniğini amaca uygun uygulayabilirim.					
2	Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun jest ve mimikler kullanabilirim.					
3	Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun ses tonlamaları yapabilirim.					
4	Düz anlatım tekniğiyle çocuğuma hikaye anlatabilirim.					
5	Resimli hikâye kartlarını kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
6	Kağıt ya da kartonla oluşturulan materyallerin kullanıldığı tekniklerle (ipe asma, öykü küpü, tren vagonu, TV maketi gibi) hikaye anlatabilirim.					

Madde Havuzu		Uygun	Uygun Ancak Biraz Düzeltilmeli	Düzeltilmeli Ancak Oldukça Düzeltilmeli	Uygun Değil	Bu alana ilgili maddeye yönelik düzeltme ya da alternatif madde/kavramsal yapı önerilerinizi yazabilirsiniz
7	Kendi yaptığım ya da hazır kuklayı(ları) kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
8	Üzerine hikâye kahramanlarını tutturabileceğim hikâye önlüğü, pazen tahta, şemsiye gibi hikâye anlatım materyalleriyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
9	Hikâye konusuna uygun somut eşya ve oyuncak kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
10	Bir kumaşa ya da tahtaya (pazen tahta, şemsiye gibi) hikâye konusuyla ilgili görsel(ler)i tutturarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
11	Televizyon, bilgisayar, projeksiyon, tablet, telefon gibi elektronik cihazları kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
Kavramsal yapı: Çocukla etkileşim						
1	Hikâye anlatımında kullanacağım tekniğin ön hazırlığını çocuğumla birlikte yapabilirim.					
2	Hikâye anlatırken çocuğumun aktif katılımını sağlayabilirim.					
3	Hikâye anlatımı sonrası çocuğumun hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için ona fırsat veririm.					
4	Kullandığım hikâye anlatım tekniğini çocuğumun da uygulayabilmesi için ona rehberlik ederim.					
5	Karton, kumaş gibi malzemeler kullanarak oluşturacağım hikâye anlatım materyallerini çocuğumla birlikte tasarlayabilirim.					
6	Hikâye anlatımından sonra hikâyedeki olay akışına yönelik					

Madde Havuzu		Uygun	Uygun Ancak Biraz Düzeltmeli	Düzeltmeli Ancak Oldukça Düzeltmeli	Uygun Değil	Bu alana ilgili maddeye yönelik düzeltme ya da alternatif madde/kavramsal yapı önerilerinizi yazabilirsiniz
	çocuğuma sorular sorabilirim.					
7	Hikâyenin ana fikrini ya da verilmek istenen mesajı amaca uygun çocuğuma aktarabilirim.					
Kavramsal yapı: Çocuğun gelişimiyle ilişkilendirme						
1	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun zihinsel gelişimini destekleyebilirim.					
2	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun dil gelişimine katkı sağlayabilirim.					
3	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun sosyal ve duygusal gelişimine yardımcı olabilirim.					
4	Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun yaratıcılık ve hayal gücü gelişimini destekleyebilirim.					

Tekniklere yönelik hazırlık kavramsal yapıda; Hikâye anlatımında kullanılan tekniklere hazırlık yeterliliğine ilişkin 12 madde eklenmiştir.

Teknikleri uygulayabilmek kavramsal yapıda; Hikâye anlatımında kullanılan teknikleri uygulayabilme yeterliliğine yönelik 11 madde eklenmiştir.

Çocukla etkileşim kavramsal yapıda; Hikâye anlatım tekniklerine ilişkin materyaller hazırlama yeterliliğini ölçmeye yönelik 7 madde eklenmiştir.

Çocuk gelişimiyle ilişkilendirmek kavramsal yapıda; Hikâye anlatım tekniklerinin çocukların gelişimlerine katkı sağlama yeterliliğini ölçmeye yönelik 4 madde eklenmiştir.

Varsa alternatif madde ve Kavramsal yapı önerilerinizi aşağıya yazabilirsiniz:

EK 2: Dfa veri seti betimsel istatistik (30 madde, 201 gözlem)

Descriptive Statistics

	N	Ran ge	Mi n.	Ma x.	Mean		SS	Varian ce	Skewness		Kurtosis	
										Std. Error		Std. Error
M1	201	4	1	5	3,81	,075	1,070	1,144	-1,126	,172	,987	,341
M2	201	4	1	5	3,94	,074	1,047	1,096	-1,331	,172	1,528	,341
M3	201	4	1	5	3,83	,074	1,049	1,101	-1,124	,172	1,092	,341
M4	201	4	1	5	3,94	,073	1,038	1,076	-1,372	,172	1,788	,341
M5	201	4	1	5	3,82	,073	1,038	1,078	-1,124	,172	1,168	,341
M6	201	4	1	5	3,91	,077	1,092	1,192	-1,334	,172	1,471	,341
M7	201	4	1	5	3,94	,075	1,061	1,126	-1,299	,172	1,453	,341
M8	201	4	1	5	3,95	,074	1,055	1,112	-1,337	,172	1,584	,341
M9	201	4	1	5	3,83	,075	1,065	1,135	-1,226	,172	1,178	,341
M10	201	4	1	5	3,79	,074	1,052	1,106	-1,083	,172	,943	,341
M11	201	4	1	5	3,92	,075	1,067	1,138	-1,253	,172	1,290	,341
M12	201	3	1	4	3,59	,058	,821	,674	-2,064	,172	3,359	,341
M13	201	4	1	5	3,86	,072	1,020	1,040	-1,144	,172	1,093	,341
M14	201	4	1	5	3,86	,069	,972	,944	-1,127	,172	1,343	,341
M15	201	4	1	5	3,96	,069	,984	,968	-1,319	,172	1,880	,341
M16	201	4	1	5	3,85	,072	1,024	1,048	-1,138	,172	1,150	,341
M17	201	4	1	5	3,94	,071	1,008	1,016	-1,299	,172	1,706	,341
M18	201	4	1	5	3,89	,072	1,026	1,052	-1,145	,172	1,204	,341
M19	201	4	1	5	3,80	,075	1,069	1,143	-1,047	,172	,679	,341
M20	201	4	1	5	3,91	,073	1,031	1,062	-1,259	,172	1,496	,341
M21	201	4	1	5	3,95	,074	1,043	1,088	-1,289	,172	1,508	,341
M22	201	4	1	5	3,98	,071	1,010	1,020	-1,461	,172	2,187	,341
M23	201	4	1	5	3,92	,072	1,026	1,054	-1,296	,172	1,612	,341
M24	201	4	1	5	3,96	,069	,979	,958	-1,373	,172	2,169	,341
M25	201	4	1	5	3,95	,071	1,006	1,012	-1,318	,172	1,770	,341
M26	201	4	1	5	4,00	,070	,992	,985	-1,261	,172	1,735	,341
M27	201	4	1	5	3,99	,071	1,005	1,010	-1,413	,172	2,039	,341
M28	201	4	1	5	3,98	,071	1,012	1,024	-1,382	,172	2,002	,341
M29	201	4	1	5	3,97	,073	1,041	1,084	-1,434	,172	1,915	,341
M30	201	4	1	5	3,93	,071	1,008	1,015	-1,341	,172	1,887	,341

EK 3: Afa veri seti betimsel istatistik (34 madde, 305 gözlem)

	N	Ran ge	Mi n.	Ma x.	Mean		SS	Varia nce	Skewness		Kurtosis	
										Std. Error		Std. Error
M1	305	4,0	1,0	5,0	4,321	,0434	,7577	,574	-1,342	,140	2,685	,278
M2	305	4,0	1,0	5,0	4,472	,0389	,6787	,461	-1,615	,140	4,458	,278
M3	305	4,0	1,0	5,0	4,318	,0405	,7075	,500	-1,047	,140	1,819	,278
M4	305	4,0	1,0	5,0	4,466	,0377	,6587	,434	-1,541	,140	4,596	,278
M5	305	4,0	1,0	5,0	4,338	,0383	,6694	,448	-,980	,140	2,012	,278
M6	305	4,0	1,0	5,0	4,180	,0425	,7414	,550	-,887	,140	1,578	,278
M7	305	4,0	1,0	5,0	4,236	,0442	,7716	,595	-1,212	,140	2,491	,278
M8	305	4,0	1,0	5,0	4,249	,0439	,7675	,589	-1,162	,140	2,078	,278
M9	305	4,0	1,0	5,0	4,436	,0361	,6309	,398	-1,063	,140	2,359	,278
M10	305	4,0	1,0	5,0	4,190	,0432	,7543	,569	-,978	,140	1,722	,278
M11	305	4,0	1,0	5,0	4,167	,0419	,7311	,534	-,728	,140	,881	,278
M12	305	2,0	3,0	5,0	4,315	,0353	,6171	,381	-,322	,140	-,649	,278
M13	305	3,0	2,0	5,0	4,416	,0351	,6127	,375	-,627	,140	-,085	,278
M14	305	4,0	1,0	5,0	4,387	,0395	,6891	,475	-1,348	,140	3,513	,278
M15	305	4,0	1,0	5,0	4,148	,0538	,9396	,883	-1,448	,140	2,231	,278
M16	305	4,0	1,0	5,0	4,380	,0386	,6735	,454	-1,280	,140	3,553	,278
M17	305	3,0	2,0	5,0	4,236	,0424	,7412	,549	-,750	,140	,287	,278
M18	305	3,0	2,0	5,0	4,298	,0407	,7114	,506	-,946	,140	1,098	,278
M19	305	4,0	1,0	5,0	4,213	,0435	,7590	,576	-1,014	,140	1,729	,278
M20	305	3,0	2,0	5,0	4,302	,0378	,6596	,435	-,554	,140	-,065	,278
M21	305	4,0	1,0	5,0	4,269	,0413	,7208	,520	-1,037	,140	2,141	,278
M22	305	4,0	1,0	5,0	4,049	,0554	,9670	,935	-1,241	,140	1,619	,278
M23	305	4,0	1,0	5,0	4,252	,0385	,6727	,453	-,741	,140	1,360	,278
M24	305	3,0	2,0	5,0	4,348	,0349	,6101	,372	-,449	,140	-,164	,278
M25	305	3,0	2,0	5,0	4,443	,0362	,6315	,399	-,926	,140	,925	,278
M26	305	4,0	1,0	5,0	4,377	,0371	,6480	,420	-,922	,140	1,807	,278
M27	305	4,0	1,0	5,0	4,298	,0386	,6734	,453	-,829	,140	1,478	,278
M28	305	4,0	1,0	5,0	4,430	,0367	,6406	,410	-1,284	,140	3,977	,278
M29	305	4,0	1,0	5,0	4,380	,0371	,6486	,421	-,931	,140	1,811	,278
M30	305	3,0	2,0	5,0	4,377	,0362	,6326	,400	-,588	,140	-,204	,278
M31	305	3,0	2,0	5,0	4,403	,0350	,6107	,373	-,584	,140	-,109	,278
M32	305	4,0	1,0	5,0	4,397	,0364	,6361	,405	-1,035	,140	2,523	,278
M33	305	3,0	2,0	5,0	4,420	,0335	,5857	,343	-,624	,140	,559	,278
M34	305	4,0	1,0	5,0	4,318	,0413	,7213	,520	-1,409	,140	3,876	,278

EK 4: Tez araştırma onam formu

Tarih:.....

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izninizi almaktır. Bu kapsamda "Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz yeterlilik algıları: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması" başlıklı araştırma "Fatma ÇAKIR AKSUNGUR" tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla (yürütücüyle) görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, Ebeveynlerin hikâye anlatma tekniklerine uygun hikâye anlatma öz yeterlilik algılarına yönelik ölçek geliştirmek ve uygulamaktır.

Süresi: 8 hafta

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Nevşehir ve Konya

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerine düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

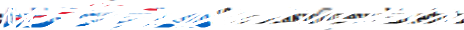
Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının/Yürütücünün;

Adı-Soyadı: Fatma ÇAKIR AKSUNGUR

E-posta: 

Tel: 0 312 236 00 00

EK 5: Tez araştırması etik kararı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2200121106
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

14.11.2022

Protokol No:	2022-SBB-0487
Araştırmanın Başlığı:	Ebeveynlerin Hikâye Anlatma Tekniklerine Uygun Hikâye Anlatma Öz Yeterlilik Alguları: Ölçek Geliştirme Ve Uygulama Çalışması
Proje Yürütücüsü:	Fatma ÇAKIR AKSUNGUR
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	01.11.2022
Karar Tarihi:	10.11.2022
Toplantı No:	26

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 10.11.2022 tarihli ve 26 numaralı toplantıda 2022-SBB-0487 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAAN
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ
Başkan yardımcısı

Doç. Dr. Melih BAŞKOL
Üye

Doç. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ferda
KARADAĞ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Belge Doğrulama Kodu: MUMMEHA

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://abys.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/index>

Adres: Ağdacı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın

Telefon No: (0 378) 2235500

e-Posta:

Kep Adresi: bartinuniversitesi@b01.kep.tr

Faks No: (0 378) 2235042

İnternet Adresi: <http://www.bartin.edu.tr/>

Bilgi için :

Canan Polater
Sekreter

Telefon No: (0 378) 2235372 - 5372



EK 6: 0-10 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin tanıtıcı özellikleri anket formu

Sayın katılımcı,

Öğrencilerin hikâye anlatım tekniklerini kullanarak hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesinin ele alındığı bir araştırma yürütülmektedir. Ölçekteki maddeler 5'li likert tipindedir. (1-Kesinlikle katılmıyorum ile 5-Kesinlikle katılıyorum arasında değişen). Bu çalışmaya katılmak için 0-10 yaş çocuğa sahip ebeveyn olma kriterini taşımak gerekmektedir. Çalışmanın yapılabilmesi için Bartın Üniversitesi etik kurulundan izin alınmıştır. Çalışmaya katılımınız ve içtenlikle yanıtlar vermeniz çalışmanın sonuçlarını etkileyecektir. Vereceğiniz cevaplar bu çalışma dışında hiç bir yerde kullanılmayacak olup, verdiğiniz kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya katılmayı reddetme ve hiçbir neden göstermeksizin, istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Anket yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Anlaşılmayan bir soru veya cevaplarken yaşadığınız herhangi bir sıkıntıda bize, ilgili iletişim kanallarından ulaşabilirsiniz. Sabrınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Murat DEBBAĞ

İletişim Bilgileri

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR

Mail Adresi: fatma.aksungur@bartin.edu.tr

Yukarıda araştırmacılar tarafından yapılan bilgiler doğrultusunda; araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Evet

KİŞİSEL BİLGİLER

1. İlerideki aile rolünüz nedir?

() Anne

() Baba

2. Yaş aralığınız nedir?

() 20-25 yaş

() 26-35 yaş

() 36-45 yaş

() 46 yaş ve üstü

3. Eğitim düzeyiniz nedir?

() İlkokul Mezunu

() Ortaokul Mezunu

- ☐ Lise Mezunu
- ☐ Lisans Mezunu
- ☐ Yüksek Lisans Mezunu
- ☐ Doktora Mezunu
- ☐ Doktora Üstü

4. Mesleğiniz nedir?

- ☐ Öğretmen
- ☐ Akademisyen
- ☐ Sağlık Çalışanı
- ☐ Serbest Meslek
- ☐ İşçi
- ☐ Memur
- ☐ Diğer

5. Sosyo- ekonomik düzeyiniz nedir?

- ☐ Düşük
- ☐ Orta
- ☐ Yüksek

6. Çalışma durumunuz nedir?

- ☐ Çalışıyorum
- ☐ Çalışmıyorum

7. Çalışma saatlerinizi nasıl tanımlarsınız? (Çalışmıyorsanız lütfen cevaplamayınız).

- ☐ Düzenli
- ☐ Vardiyalı

EK 7: Ebeveynlerin hikâye anlatım tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeği pilot ölçek formu

Lütfen aşağıdaki 34 maddeyi dikkatlice okuyarak, her bir madde için katılıp katılmama durumunuzu karşılığındaki seçeneklerden işaretleyiniz.

Ölçek Madde İsimleri	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Tekniklere Yönelik Hazırlık	1. Çocuğuma uygun farklı hikâye anlatım tekniklerini araştırabilirim.	1	2	3	4	5
	2. Anlatacağım hikâye metnini çocuğumun yaşına uygun olarak seçebilirim.	1	2	3	4	5
	3. Hikâye anlatımı için çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.	1	2	3	4	5
	4. Seçilen hikâye metnine uygun anlatım tekniği belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
	5. Belirlediğim hikâye anlatım tekniğini uygulamadan önce ön hazırlık yapabilirim.	1	2	3	4	5
	6. Kullanacağım hikâye anlatım tekniğine uygun kağıt, karton veya kumaştan yapılmış bir materyal hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
	7. Belirlediğim hikâye anlatım tekniğine uygun materyal/malzemeleri önceden hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
	8. Belirlediğim hikâye anlatım tekniğini uygulamadan önce deneme yapabilirim.	1	2	3	4	5
	9. Belirlediğim hikâye tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgi edinmek için araştırma yapabilirim.	1	2	3	4	5
	10. Hikâye anlatımı için hazırlayacağım materyaller için kullanılan malzemelerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.	1	2	3	4	5
	11. Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri estetik ve güzel görünümlü olarak hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
	12. Hikâye anlatımında					

	kullanacağım materyalleri uzun ömürlü ve dayanıklı olacak şekilde tasarlayabilirim.					
Teknikleri Uygulayabilme	13. Belirlediğim bir hikâye anlatım tekniğini amaca uygun uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
	14. Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun jest ve mimikler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
	15. Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun ses tonlamaları yapabilirim.	1	2	3	4	5
	16. Düz anlatım tekniğiyle çocuğuma hikaye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	17. Resimli hikâye kartlarını kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	18. Kağıt ya da kartonla oluşturulan materyallerin kullanıldığı tekniklerle (ipe asma, öykü küpü, tren vagonu, TV maketi gibi) hikaye anlatabilirim.					
	19. Kendi yaptığım ya da hazır kuklayı(ları) kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
	20. Üzerine hikâye kahramanlarını tutturabileceğim hikâye önlüğü, pazen tahta, şemsiye gibi hikâye anlatım materyalleriyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
	21. Hikâye konusuna uygun somut eşya ve oyuncak kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
	22. Bir kumaşa ya da tahtaya (pazen tahta, şemsiye gibi) hikâye konusuyla ilgili görsel(ler)i tutturarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
	23. Televizyon, bilgisayar, projeksiyon, tablet, telefon gibi elektronik cihazları kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
Çocukla Etkileşim	24. Hikâye anlatımında kullanacağım tekniğin ön hazırlığını çocuğumla birlikte yapabilirim.	1	2	3	4	5
	25. Hikâye anlatırken çocuğumun aktif katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
	26. Hikâye anlatımı sonrası çocuğumun hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesi	1	2	3	4	5

	için ona fırsat veririm.					
	27. Kullandığım hikâye anlatım tekniğini çocuğumun da uygulayabilmesi için ona rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
	28. Karton, kumaş gibi malzemeler kullanarak oluşturacağım hikâye anlatım materyallerini çocuğumla birlikte tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
	29. Hikâye anlatımından sonra hikâyedeki olay akışına yönelik çocuğuma sorular sorabilirim.					
	30. Hikâyenin ana fikrini ya da verilmek istenen mesajı amaca uygun çocuğuma aktarabilirim.					
Çocuğun Gelişimiyle İlişkilendirme	31. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun zihinsel gelişimini destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
	32. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun dil gelişimine katkı sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
	33. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun sosyal ve duygusal gelişimine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4	5
	34. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun yaratıcılık ve hayal gücü gelişimini destekleyebilirim.	1	2	3	4	5

EK 8: Ebeveynlerin hikâye anlatım tekniklerine uygun hikâye anlatma öz-yeterlilik inanç ölçeği

Lütfen aşağıdaki 29 maddeyi dikkatlice okuyarak, her bir madde için katılıp katılmama durumunuzu karşılığındaki seçeneklerden işaretleyiniz.

	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Çocuğun Gelişimini Destekleme	1. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun zihinsel gelişimini destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
	2. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
	3. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun dil gelişimine katkı sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
	4. Hikâye anlatımından sonra hikâyedeki olay akışına yönelik çocuğuma sorular sorabilirim.	1	2	3	4	5
	5. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun öz-bakım beceri gelişimini destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
	6. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun yaratıcılık ve hayal gücü gelişimini destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
	7. Karton, kumaş gibi malzemeler kullanarak oluşturacağım hikâye anlatım materyallerini çocuğumla birlikte tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
	8. Hikâye anlatımı sonrası çocuğumun hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için ona fırsat verebilirim.	1	2	3	4	5
	9. Kullandığım hikâye anlatım tekniğini çocuğumun da uygulayabilmesi için ona rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
	10. Hikâye anlatırken çocuğumun aktif katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
	11. Farklı hikâye anlatım tekniklerini kullanarak çocuğumun psiko-motor beceri (kas) gelişimini destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
Teknikleri Uygulayabil	12. Üzerine hikâye kartlarını tutturabileceğim ipe asma hikâye anlatım	1	2	3	4	5

me	teknîğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.					
	13. Bir kumaşa ya da tahtaya (pazen tahta, şemsiye, hikâye önlüğü gibi) hikâye konusuyla ilgili görsel(ler)i tutturarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	14. Kendi yaptığım ya da hazır kuklayı(ları) kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	15. Hikâye konusuna uygun somut eşya ve oyuncak kullanarak çocuğuma hikâye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	16. Kâğıt ya da kartonla oluşturulan materyallerin kullanıldığı tekniklerle (ipe asma, öykü küpü, tren vagonu, TV maketi gibi) hikâye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
Çocuğun Seviyesine Uygunluk	17. Anlatacağım hikâye metnini çocuğumun gelişimine ve yaşına uygun seçebilirim.	1	2	3	4	5
	18. Hikâye anlatımı için çocuğumun dikkatini çekecek hikâye metinleri seçebilirim.	1	2	3	4	5
	19. Çocuğumun gelişimine uygun farklı hikâye anlatım tekniklerini (kukla, hikâye kartı, hikâye önlüğü ile anlatım vb.) araştırabilirim.	1	2	3	4	5
	20. Seçilen hikâye metnine uygun anlatım tekniği belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
	21. Belirlediğim hikâye tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgi edinmek için araştırma yapabilirim.	1	2	3	4	5
Teknikleri Etkili Uygulama	22. Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun ses tonlamaları yapabilirim.	1	2	3	4	5
	23. Hikâye anlatırken gereken yerlerde uygun jest ve mimikler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
	24. Düz anlatım tekniğiyle çocuğuma hikâye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	25. Hikâye anlatımında kullanacağım tüm materyallerde çocuğumun sağlığını gözetebilirim.	1	2	3	4	5
Tekniklere Hazırlık	26. Belirlediğim hikâye anlatım tekniğine uygun materyal/malzemeleri önceden hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
	27. Kullanacağım hikâye anlatım tekniğine uygun kâğıt, karton veya kumaştan yapılmış hikâye anlatım tekniği materyali hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
	28. Hikâye anlatımında kullanacağım	1	2	3	4	5

	materyalleri estetik görünümlü olarak hazırlayabilirim.					
	29. Hikâye anlatımında kullanacağım materyalleri dayanaklı olacak şekilde tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5



EK 9: Süre ve olanaklar

YAPILAN ÇALIŞMALAR	Eylül Ekim 2022	Ekim 2022	Kasım 2022	Aralık 2022 Ocak Şubat 2023	Mart Nisan 2023	Mayıs Haziran 2023	Hazira n Temmu z 2023
Literatür Tarama ve Tez Konusunun Belirlenmesi							
Tez Öneri Sunumu							
Araştırma İzinlerinin Alınması							
Verilerinin Toplanması							
Veri Analizi							
Tezin Yazımı							
Tezin Sunum							