

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖYKÜ TEKRAR
ANLATIMLARINDA BELLEK BECERİLERİ VE ÖYKÜYÜ
ANLAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE GÜNDÜZ

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM OKYAY

BOLU, TEMMUZ 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Özge GÜNDÜZ tarafından hazırlanan “**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖYKÜ TEKRAR ANLATIMLARINDA BELLEK BECERİLERİ VE ÖYKÜYÜ ANLAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 25/07/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Seda ÇAVUŞ
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programda enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 20.01.2025 tarihli ve 2025/01 toplantısında Protokol NO. 2025/56 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

ÖZGE GÜNDÜZ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖYKÜ TEKRAR ANLATIMLARINDA BELLEK BECERİLERİ VE ÖYKÜYÜ ANLAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE GÜNDÜZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM OKYAY)

BOLU, TEMMUZ - 2025

(XI + 102)

Bu araştırma, okul öncesi çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeylerinin incelenmesi amacıyla; 2024-2025 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde bulunan bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 48-72 aylık 17 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası” (Obalı, 2018) ve “Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı” (Paris ve Paris, 2003) kullanılarak, nitel veriler ise eş zamanlı olarak çocukların öyküyü tekrar anlatımlarına ilişkin ses kayıtları ile toplanmıştır. Çocuklarla görüşmede veri toplama aracı olarak “Köpekler Bale Yapmaz” (Anna Kemp, 2010) isimli resimli öykü kitabı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bellek puanları ile öykü anlama soruları arasındaki ilişki Spearman Brown korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Nitel veriler betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir. Çocukların ses kayıtlarından elde edilen veriler transkript edildikten sonra tümevarım yaklaşımıyla araştırmanın amacı doğrultusunda referans noktaları belirlenmiştir. Toplanan nicel ve nitel veriler analiz edilerek, iki veri setinden elde edilen veriler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için elde edilen sonuçlar birleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların anlamsal bellek puanlarıyla, kullandıkları sözcük sayısı ile öyküyü anlama puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve çocukların anlamsal bellek düzeyleri arttıkça sözcük sayısı ve öyküyü anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öykü tekrar anlatımlarının nitel analizi sonucunda; çocukların öykünün dikkatini çeken bazı bölümlerini daha fazla hafızada tuttuğu, ikinci uygulamada bu sıklığın azaldığı ortaya çıkmıştır. Bir hafta sonraki anlatımlarda sözcük sayısı, detay, mekân ve duygusal ifadeler azalmış; buna karşılık tekrarlar, konu dışı sapmalar ve yaratıcı eklemeler artmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi eğitim programlarında bellek ve anlama becerilerini eş zamanlı geliştiren etkinliklere yer verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

ANAHTAR KELİMELER: Okul Öncesi Dönem, Bellek Becerileri, Öykü Tekrar Anlatımı

ABSTRACT

EXAMINING PRESCHOOL CHILDREN’S MEMORY SKILLS AND STORY COMPREHENSION LEVELS IN STORY RETELLINGS

MA THESIS

ÖZGE GÜNDÜZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM

(SUPERVISOR: ASST. PROF. DR. ÖZLEM OKYAY)

BOLU, JULY 2025

(XI + 102)

This study was conducted to examine the memory skills and story comprehension levels in the story retellings of preschool children. It was carried out during the spring semester of the 2024-2025 academic year with 17 children aged 48–72 months enrolled in a preschool institution in the Birecik district of Şanlıurfa. Quantitative data were collected using the “General Information Form,” the “Memory Battery for Preschool Children” (Obalı, 2018), and the “Story Comprehension Tool for Young Children” (Paris & Paris, 2003), while qualitative data were simultaneously collected through audio recordings of the children’s story retellings. The illustrated storybook “Dogs Don’t Do Ballet” (Anna Kemp, 2010) was used as the data collection tool during sessions with the children. In the analysis of quantitative data, the relationship between memory scores and story comprehension questions was examined using the Spearman-Brown correlation coefficient. Qualitative data were analyzed using descriptive and content analysis. After transcribing the audio recordings, reference points were determined inductively in line with the study’s purpose. The collected quantitative and qualitative data were analyzed, and the results from both datasets were integrated to reveal the relationships between them. The findings indicated a significant positive relationship between the children’s semantic memory scores, the number of words they used, and their story comprehension scores. As children’s semantic memory levels increased, so did the number of words and the accuracy of their responses to story comprehension questions. The qualitative analysis of children’s retelling of stories revealed that children retained certain parts of the story that caught their attention more in their memory, and that this frequency decreased in the second session. In retellings conducted one week later, the number of words, details, spatial and emotional expressions decreased, whereas repetitions, off-topic digressions, and creative additions increased. The findings highlight the importance of including activities in preschool education programs that simultaneously enhance both memory and comprehension skills.

KEYWORDS: Preschool Period, Memory Skills, Story Retelling

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sınırlılıklar	4
1.5 Sayıtlar	4
1.6 Tanımlar.....	4
1.7 Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	5
1.7.1 Bellek	5
1.7.2 Bellek Gelişimi Kuramları	7
1.7.3 Bellek Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	8
1.7.4 Erken Çocukluk Döneminde Bellek Gelişimi	13
1.7.5 Bellek Gelişiminin Diğer Gelişim Alanlarıyla İlişkisi.....	16
1.8 Okul Öncesi Dönemde Resimli Öykü Kitapları.....	20
1.8.1 Öykü Kitaplarının Nitelikleri	22
1.8.2 Öykü Kitaplarının Dil Etkinliklerinde Kullanımı.....	23
1.8.3 Öyküyü Tekrar Anlatma Yöntemi	25
1.9 Öyküyü Anlama Becerisi	28
1.9.1 Öyküyü Anlama Becerisini Etkileyen Faktörler	28
1.9.2 Öyküyü Anlama Becerisi ile Bellek Arasındaki İlişki	34
1.10 İlgili Araştırmalar	37
1.10.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	37
1.10.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
2. MATERYAL ve YÖNTEM.....	47
2.1 Araştırmanın Modeli	47
2.2 Çalışma Grubu.....	47

2.2.1 Çalışma Grubunun Bulunduğu Bölgenin Sosyolojik ve Kültürel Özellikleri	48
2.3 Veri Toplama Araçları.....	49
2.3.1 Genel Bilgi Formu.....	49
2.3.2 Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası	49
2.3.3 Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı.....	50
2.3.4 Köpekler Bale Yapmaz	51
2.3.4.1 “Köpekler Bale Yapmaz” Öykü Kitabının Tercih Edilmesinde Etkili Olan Faktörler	51
2.3.5 Çocuk Anlatımlarındaki Sözcük Sayısı.....	52
2.4 Verilerin Toplanması	52
2.5 Verilerin Analizi	53
2.5.1 Araştırmacının Rolü	54
2.6 Geçerlik ve Güvenirlik	54
3. BULGULAR	56
3.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	56
3.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	56
3.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	57
3.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular.....	59
3.4.1 Öykü Tekrar Anlatımlarında Referans Noktalarına Yer Verme Sıklıkları	59
3.4.2 Öykü Tekrar Anlatımlarında Ortaya Çıkan Değişimler.....	60
3.4.2.1 Öykü Başlığı.....	61
3.4.2.2 Karakterler.....	62
3.4.2.3 Olay Sıralaması ve Mantıksal Bütünlük.....	64
3.4.2.4 Mekân ve Detay Hatırlama.....	67
3.4.2.5 Duygusal Unsurlar.....	69
3.4.2.6 Eklemeler ve Yaratıcılık.....	71
3.4.2.7 Anlatım Uzunluğu	72
3.4.2.8 Tekrarlar ve Sapmalar	74
3.4.2.9 Benzer Kelime Kullanımı.....	76
3.4.3 Araştırmacının Yorumu.....	78
4. TARTIŞMA	80
4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	80
4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	81

4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	82
4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	84
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	88
KAYNAKLAR	91
EKLER.....	101



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1 Okul öncesi çocukların “Köpekler Bale Yapmaz” adlı kitabın öykü anlatımı sözcük sayıları ve öyküyü anlama düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	56
Tablo 3.2 Okul öncesi çocukların bellek becerilerine ilişkin betimsel istatistikler	57
Tablo 3.3 Okul öncesi çocukların anlamsal bellek ortalama puanları, öykü tekrar anlatımı sözcük sayıları ve öykü anlama boyutları arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısı değerleri	58
Tablo 3.4 Katılımcı çocukların öykü tekrar anlatımlarında referans noktalarına yer verme sıklıkları.....	60

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

FB	: Fonolojik bellek
GMB	: Görsel Mekansal Bellek
AB	: Anlamsal Bellek
SS	: Sözcük sayısı
AB_SÖZ	: Anlamsal Bellek- Sözcük Listesi Oluşturma
AB_ADL	: Anlamsal Bellek- Sözcük Adlandırma
AB_ACK	: Anlamsal Bellek- Sözcük Açıklama
AB_ESL	: Anlamsal Bellek- Sözcük-Resim Eşleştirme
ss	: Standart Sapma
x	: Ortalama
Akt.	: Aktaran
çev.	: Çeviren

TEŞEKKÜR

Tez sürecim boyunca bilgi birikimi, rehberliği ve yapıcı geri bildirimleriyle bana yol göstererek güçlü adımlarla ilerlememi sağlayan ve sabırla desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Dr. Özlem OKYAY’a,

Tez savunma sınavımda değerli bilgi ve önerileri ile tezime katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Seda ÇAVUŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR’a,

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullandığım “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası” için her zaman bilgi vererek destek sunan Dr. Hilal OBALI’ya,

Uygulama sürecinde her türlü kolaylığı sağlayarak destek veren kurum yöneticilerime ve çalışmaya katılan tüm çocuklarımıza ve değerli ailelerine,

Son olarak hayatımın her anında desteklerini içtenlikle hissettiğim, sevgileriyle bana güç veren ve her zaman daha iyisini yapabileceğim konusunda beni cesaretlendiren canım annem Havva GÜNDÜZ, canım babam Nurullah GÜNDÜZ ve koşulsuz sevgi beslediğim biricik kardeşim Yusuf GÜNDÜZ’e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilecektir.

1.1 Problem Durumu

Erken çocukluk yılları insan gelişimi sürecinde kapsam, hız ve nitelik açısından değişikliklerin en hızlı yaşandığı, kritik öneme sahip bir dönemdir. Bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarında çocuğun geleceğini şekillendiren okul öncesi dönem; öz denetimli, girişimci, araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgür ifade edebilen ve yeteneklerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde büyük rol oynar. Bu dönemde erken akademik becerilerin gelişimi de önemli bir ivme kazanır (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocuğun okula ve yaşama hazırlığı, edinilen temel becerilere bağlıdır. Akademik becerilerin gelişiminde etkili olan dikkat, algı ve bellek becerileri çocukların düşünen, sorgulayan, problem çözebilen bireyler olarak yetiştirilmesi için oldukça önemlidir (Temel vd., 2016).

Bellek, bireylerin bilgiyi kodlamasını, depolamasını ve geri getirmesini sağlayan dinamik mekanizmaya sahip bilişsel bir işlevdir (Cangöz, 2005; Zlotnik ve Vansintjan, 2019). Aynı zamanda bellek öğrenme, problem çözme ve günlük yaşam aktivitelerinde kritik bir rol oynar. Öğrenme ve bellek birbiriyle oldukça ilişkili süreçlerdir ve birinin incelenmesi diğerinin anlaşılmasını sağlar. Öğrenme çalışmaları yeni davranışların ve bilgilerin edinilmesini vurgulama eğilimindeyken; hafıza, edinilenlerin saklanması ve geri getirilmesiyle ilgili süreçleri içerir (Johansson ve Wahlin, 1998). Erken çocukluk yıllarında çocuğun bellek becerilerinin geliştirilmesi sonraki akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir. Bellek, teknik olarak bakıldığında bilişin temel bileşenidir ve bu bağlamda bir gelişim sürecini takip etmektedir (Cangöz, 2005).

Bellek gelişimi süreçte karşılaşılan uyarıcılar ile şekillenerek seyreder. Buradan yola çıkarak erken yaşlarda çeşitli materyal ve yöntemler kullanılması, farklı görsel ve sözel uyaranlar sağlanmasının çocukların bellek stratejileri oluşturarak öğrenmelerinde etkili olacağı savunulmaktadır (Özyürek ve Ömeroğlu, 2013). Bellek gelişimi konusu gelişim psikolojisi alanının da üzerinde sıklıkla durduğu araştırma alanlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuya

duyulan ilgi bellek ürünlerinden, belleğin etkilediği bilişsel becerilere yönelerek devam eder (Flavell, 1992).

Bellek, öğrenme sürecinin merkezinde yer alır ve akademik becerilerin gelişiminde temel bir rol oynar (Swanson ve Alloway, 2012). Paivio'nun (1986) İkili Kodlama Teorisi (Dual Coding Theory) bilginin hem görsel hem de sözel formatlarda sunulduğunda daha iyi hatırlandığını öne sürer. Bu teoriden yola çıkıldığında resimli öykü kitapları hem görüntü hem de anlatı sunarak bilginin daha hızlı çağrılmasını sağlamaktadır. Öykü ve resimler çocuğun dikkat ve motivasyonunu artırarak bilişsel süreci harekete geçirir ve hafızayla ilgili becerileri geliştirir (Greenhoot ve Semb, 2007).

Resimli çocuk kitapları çocukların anlatı becerisini destekleyen birincil kaynak olarak görülmektedir. Anlatılar, hafıza becerisini destekleme gücüne sahiptir. Çünkü, olay akışını dilsel ve zamansal olarak birbirine bağlayan örgütsel çatıyı anlatı yapısı kurar. Dolayısıyla, güçlü bir şekilde sunulan anlatıların daha kuvvetli bellek izlerini yansıtacağı savunulmaktadır (Kulkofsky ve Klemfuss, 2008).

Alan yazın incelendiğinde; erken çocukluk döneminde çocukların bellek düzeyleri ve öykü tekrar anlatımlarında bellek becerilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Kulkofsky ve Klemfuss, 2008; Pihl vd., 2018). Bu çalışmanın, okul öncesi dönemdeki çocukların öykü tekrar anlatımları ve öyküyü anlama düzeyleri incelenerek bellek becerileri arasında ilişki kurması bakımından önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öykü tekrar anlatımlarında bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların;

- Öyküyü anlama düzeyleri nedir?
- Bellek becerileri hangi düzeydedir?
- Öykü tekrar anlatımlarında kullandıkları sözcük sayısı ile öykü anlama ve bellek puanları arasında ilişki var mıdır?

- Öyküyü bir gün ve bir hafta arayla tekrar anlatımlarında hangi değişimler ortaya çıkmaktadır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan zengin uyarıcı çevre, çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkiler. Özellikle dil ve bellek becerilerinin desteklenmesinde çeşitli türlerde hazırlanmış resimli çocuk kitapları, çocuklar için farklı uyaranlar sunmaktadır. Yapılan çalışmalar dil becerileri ve bellek becerilerinin çocukların ileriki yıllardaki akademik başarılarında etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında özellikle çocukların dil ve bellek becerilerini destekleyen zengin uyarıcı çeşitliliğinin sunulması önemlidir (Baddeley ve Hitch, 2007; Gathercole ve Alloway, 2008; Doğan, 2011; Turhan ve Özbay, 2016; İvrendi, 2020; İşleyen vd., 2022; Taşdemir, 2023).

Okul öncesi dönemde çocuklara sıklıkla uygulanan hikâye etkinliklerinde kullanılan tekrar anlatma tekniği, çocuğun dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinin sergilenmesinde önemli bir rol oynar. Çocukların dil gelişimi, gelişim özelliklerine uygun öykü kitaplarının okunması ile doğrudan ilişkilidir (Bıçakçı vd., 2018). Ayrıca çocuklar, kendilerine okunan öyküleri çevrelerinde bulunan akranlarıyla/yetişkinlerle paylaşarak tekrar anlatım yaparken bellek becerileri desteklenir. Çocuklar anlatı becerileri gelişmiş bireyler ile etkileşimde bulunarak öyküyü birlikte inşa ederken daha istekli davranabilirler. Anlatı becerisinin ise, çocukların bellek yeteneklerinin gelişmesine hizmet ettiği savunulmaktadır. Çünkü, bir olaya ilişkin anlatı oluşturma, hafızadaki hatırlama becerisini de tetikler. Hafıza, altta yatan bellek kapasitesinin gücünü gösteren yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kulkofsky ve Klemfuss, 2008).

Dil gelişimi ile bilişsel gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili ve sarmal bir yapıda olması, bu ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara olan ilgiyi arttırmaktadır. Alan yazında çocukların anlatım becerileri ile bellek becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelendiğinde; yurt içi araştırmalarda bellek ve öykü anlatımı ile ilgili araştırmaların bulunduğu, ancak çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek becerilerinin ve belleğin nitel bulgularla incelendiği çalışmanın yer almadığı görülmüştür. Yurt dışı çalışmalarda ise çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek

becerileri ve öyküyü anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Bu alanda bir çalışmanın yapılması, daha sonra bu alanda yapılacak çalışmalar için kaynak niteliğinde olacaktır. Çalışmanın, özellikle dil becerileri ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim döneminde Şanlıurfa ili Birecik ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anasınıfında eğitim gören 48-72 aylık çocukları kapsamakta ve 17 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası” (Obalı, 2018), “Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı” (Paris ve Paris, 2003) ile “Köpekler Bale Yapmaz” (Anna Kemp, 2010) isimli öykü kitabı ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlılar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar aşağıdaki şekildedir:

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma amacına ve kapsamına uygun olduğu,
- Çalışma grubunun sorulara samimi ve dürüst şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

- **Okul Öncesi Dönem:** 3-6 yaş aralığını kapsayarak ilkokula başlama sürecine kadar olan zaman aralığı olarak karşımıza çıkan okul öncesi dönem çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişiminin en hızlı ve kritik olduğu gelişim dönemidir (Aral vd., 2018).
- **Bellek Becerileri:** Bireylerin deneyimlerine, bilgi ve yeteneklerine dair farklı türdeki bilgileri saklamak ve tekrar kullanmak için geri çağrılabilen bilişsel sistemdir (Tulving, 2002).

- **Öykü Tekrar Anlatımı:** Düşünce, yaşanmışlık ve tecrübelerin anlatı yoluyla, duygu ve sezgiler ile birlikte dinleyiciye aktarılma yöntemidir (Serrat, 2017).

1.7 Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde sırasıyla bellek, resimli öykü kitapları, öykü anlatımı ve öyküyü anlama becerisi konu başlıklarına yer verilmiş olup, bu kavramların boyutları incelenerek önemleri ortaya konmuştur. Daha sonra bu kavramları etkileyen faktörler ve son olarak bu kavramlarla ilgili ve kendi aralarındaki etkileşimleri belirlemeye yönelik yapılan literatür araştırmalarına yer verilmiştir.

1.7.1 Bellek

Geçmişte yaşanan olaylar üzerine hatırladığımız bilgiler konusunda belirli kuralların var olduğu düşüncesi, ilk çağdan itibaren düşünürleri meşgul eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatırlama veya anımsama olarak adlandırılan bu süreç, geçmiş yaşantıları bugüne taşıyan bilgi aktarımı gibi alışlagelmiş bir süreç olmayıp, bilinç ile gerçekleşmektedir. Geçmişten gelen olayları bilinç yoluyla bugüne taşıyabilmek tesadüfi yapılan bir eylem olarak görülmemekle birlikte, zihinde yer alan mevcut bilgilerin bilinç düzeyine çıkarılmasını gerektirir (Çağla, 2007). Bu noktada aklımıza “bellek” kavramı gelmektedir. Bellek, “geçmiş yaşantılara ait bilgiyi depolayarak geri getirme görevinden sorumlu dinamik bir mekanizma” olarak tanımlanır (Cangöz, 2005). Sözen’e göre ise bellek; “ilişkili bir ağ sistemi içerisinde paralel olarak işleyen geniş bir süreci içerisine alan süreçler bütünü” olarak tanımlanmıştır (Sözen, 2005).

Bellek, bir bütün olarak düşünülse de kendi içerisinde farklı bölümlere ayrılmaktadır. Bu bölümler; uzun süreli bellek, duyuşal bellek ve kısa süreli bellek olarak adlandırılır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır ve içerisine çok miktarda bilgi alabilir. Uzun süreli bellekte yeni bilgi girişi için, diğer bilgilerin silinmesi gerekli değildir. Uzun süreli bellekteki bilgi, çoğunlukla sözel bir şekilde, kelimeler ile kaydedilir. Duyuşal bellekte ise bilgiler, özgün bir şekilde kaydedilir. Bilgiler, görsel ve işitsel olarak algılanarak fotoğraf karesi ve ses kalıbı şeklinde kodlanır. Kodlama yapılırken, dikkat ve algı süreçleri bilgiyi işleme sürecinde aktif olarak çalışırlar. İşlenen bilgi, kısa süreli belleğe

aktarılır. Dolayısıyla kısa süreli belleğe gelen bilgiler uzun süreli bellek ve duyuşal bellekten aktarılmaktadır. Kısa süreli belleğe aktarılan bilgiler kısa süreli olarak depolanmakta ve üzerinde zihinsel işlemler yapılmaktadır. Bu özelliği nedeniyle, zihinsel işlemlerin yapıldığı kısa süreli bellek yapısı aynı zamanda “çalışan bellek” olarak da adlandırılır. Ayrıca, kısa süreli belleğe aktarılan bilgi gereksiz ise unutulur. Eğer bilgiyi kalıcı hale getirme yöntemlerinden “tekrar ve kodlama” yapılırsa, uzun süreli bellekteki bilgiler ile ilişkilendirilir ve orada depolanır (Sözen, 2005).

Bellek, algılama biçimiyle uyumlu şekilde geçmişten sahneler içerir. Bellekte yer alan bilgiler, hatırlama sürecini başlatan kişinin şimdiki zamandaki faydasına, bütünlük ve tutarlılık bulma çabasına ve ihtiyaçlarına göre şekillenir. Nesnelerin görüntüsü geçmişte nasıl algılandıysa şimdiki zamandaki haliyle duyularımız tarafından tekrardan şekillenerek üretilir (Çağla, 2007). Dolayısıyla geçmiş yaşantıların her hatırlanışında farklı bileşenler eklenip çıkarılarak çeşitli dönüşümler geçirmesi, geçmişe ilişkin anlatının şimdiki zamanın dinamikleriyle yeniden şekilleniyor olmasından kaynaklanmaktadır (Misztal, 2003; akt. Orhon, 2024).

Bellek, hatırlama süreci için gerekli olan başlıca bileşendir. Bununla birlikte bellek, geçmişten gelen anıları şimdiki zamana aktarırken çevresel faktörlerden etkilenir. Hatırlama sürecinde belleğe yapılan beklenmedik bir girdi hatırlama eylemini dönüşüme uğratma potansiyeline sahiptir. Çünkü travma veya zor deneyimler, sürekli bellek dizgesi içerisinde sorunsuz bir şekilde var olamazlar ve şimdiki zaman içerisinde beklenmedik, olağanüstü hatırlama davranışları ile açığa çıkabilirler (Orhon, 2024).

Bellek yapısının içerisinde hatırlama sürecini şekillendirerek bireyin benlik, duygu, hedefler ve kişisel anlamlar gibi birçok insani bilişsel yönünün kesişim noktasını oluşturan bir hafıza türü vardır. “Otobiyografik hafıza” olarak adlandırılan bu hafıza türü, bir kişinin kendi yaşamındaki belirli zaman ve mekânda meydana gelmiş olaylara ilişkin açık bir belleğidir (Nelson ve Fivush, 2004). Otobiyografik hafıza, belirli sosyal ve kültürel ortamlarda ortaya çıkar ve bu ortamlar, bireylerin kişisel geçmişlerine dair anıları nasıl geliştirip geliştirmeyeceklerini şekillendirir. Esas olarak sosyal ve kültürel işlevlere hizmet eden otobiyografik hafıza, bireyin zaman içindeki benliğini ve başkalarıyla ilişkisini tanımlamasıyla ilgilidir. İnsanların “ortak bir geçmiş yaratma yeteneği”

her bireyin bir topluluğa veya kültüre girmesini sağlar ve burada bireyler bir yaşamı şekillendiren olaylara dair ortak bir bakış açısını paylaşırlar (Fivush ve Nelson, 2004; Nelson ve Fivush, 2004). Bu hafıza türü bünyesinde dilsel yetenek, anlatısal anlama, zamansal kavramlar, benlik kavramları ve bilinç gibi birçok farklı kavram ve beceriyi içerir. Bu unsurların her biri, kültürel ve bireysel deneyimlerin etkisi altında farklı bir gelişim seyri izler ve otobiyografik hafızanın ortaya çıkışına ve şekillenmesine katkıda bulunur (Nelson ve Fivush, 2004). Otobiyografik hafıza, çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortama derinden gömülüdür. Ayrıca bu hafıza türü, kişinin kendisini olayları deneyimleyen bir "ben" olarak algılamasını ve bu deneyimlerin kişisel anlam taşımasını gerektirir (Piştav Akmeşe, 2015)

1.7.2 Bellek Gelişimi Kuramları

Belleğin gelişim süreci, kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Öncelikle insan zihnini bilgisayar programına benzeterek açıklamaya çalışan bilgi işleme kuramında bilgiler çevreden alınarak işlenmekte, depolanmakta ve gerektiğinde geri çağrılmaktadır. Bilgiyi işleme süreci aşamalı olarak karşımıza çıkmakta ve üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; duysal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Yaş ilerledikçe bilgi daha etkili bir şekilde kodlanmakta ve hatırlama stratejileri daha iyi kullanılmaktadır. Dolayısıyla, uzun süreli bellek bu süreçte daha aktif bir şekilde çalışır. Bununla birlikte, dikkat ve seçici dikkat gibi hatırlama sürecini aktif hale getiren zihinsel işlemlerin kullanılması da bilginin daha etkili bir şekilde işlenmesini destekler. Bu bağlamda, bilgi işleme kuramı bellek gelişiminin yalnızca nicel yönüne değil, stratejik ve nitel yönüne de odaklanmaktadır (Koç vd., 2001).

Bilgi işleme kuramını merkeze alarak yapılan bir araştırmada, 6-13 yaş arası çocuklar üzerinde 2,5 yıl süren boylamsal bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların bilgiyi işleme hızlarındaki artış ile akıl yürütme becerilerindeki gelişim arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur. İşlem hızının artması ile birlikte, daha karmaşık bilişsel görevlerin aktif bir şekilde tamamlandığı görülmüştür (Kail vd., 2016)

Nörofizyolojik kuramın temel ilkelerini yansıtan beyin temelli öğrenme yaklaşımı ise, öğrenme sürecinin beyinde yer alan sinirler aracılığıyla nasıl

gerçekleştiğine odaklanmaktadır. Öğrenme gibi bilişsel bir sürecin biyolojik altyapılarını açıklayan bu yaklaşım, bellek gelişimi açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Beyin temelli öğrenme kuramı hipokampus, prefrontal korteks ve amigdala gibi beyindeki yapıların bütüncül şekilde işlev göstermesi ile bellek sistemlerini etkin hale getirdiğini savunur. Bu yapıların birlikte çalışması duyuusal bilgilerin işlenmesi, kısa süreli bellekte tutulması ve uzun süreli belleğe aktarılmasında etkilidir. Bununla birlikte, öğrenme sürecinde yapılan tekrar ve anlamlandırmalar sinaptik bağlantıları güçlendirip kalıcılığı arttırarak, uzun süreli belleğe aktarım yapılmasını sağlar. Öğrenilen bilgilerin beyinde iz bırakması, sinaptik plastisite süreçleriyle ilişkili olarak görülmüştür. Dolayısıyla bellek gelişiminin sadece deneyimsel süreçlerle değil, biyolojik bir süreçle de ilişkili olduğu öne sürülmüştür (Savaş, 2007).

1.7.3 Bellek Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bellek, teknik olarak bakıldığında bilişin temel unsurudur ve bu bağlamda bir gelişim sürecini takip etmektedir (Cangöz, 2005). Bellek gelişimi, süreçte karşılaşılan uyarıcılar ile şekillenir. Bellek gelişimini etkileyen faktörlere genel olarak bakıldığında ise bilişsel yapı, çevresel ve nörobiyolojik faktörler, dilsel ve kültürel etkileşim, ebeveyn yaklaşımı, eğitim süreci, kullanılan stratejiler, anlatı etkinlikleri ve bireyin yaşı ön plana çıkmaktadır (Wang vd., 2000; Gathercole, 2002; Fivush ve Nelson, 2004; Isbell vd., 2004; Nelson ve Fivush, 2004; Ornstein vd., 2004; Özyürek ve Ömeroğlu, 2013; Packard ve Goodman, 2013; Ghetti ve Fandakova, 2020; Sağlam ve Özyürek, 2022).

Bireyin bilişsel yapısında bulunan bazı unsurlar, belleğin gelişim sürecini şekillendirmektedir. Bilişsel yapı içerisinde yer alan hipokampus ve çevresindeki kortikal bölgelerde yaşanan değişiklikler, ön ve parietal kortekslerin gelişimi ile desteklenir. Hipokampusun gelişimi ile, olayların detayları bir araya getirilerek bütüncül bir düşünme süreci başlar. Bunun yanında ön ve parietal kortekslerdeki gelişimler, hatırlama stratejilerinden bilgiyi kodlama ve geri çağırmayı aktif kılarak bellek süreçlerini daha verimli hale getirmektedir. Bilişsel yapıda yaşanan bu değişimler, bellek sisteminin hassasiyetini, karmaşıklığını ve esnekliğini artırarak bireylerin daha ayrıntılı ve doğru bir şekilde hatırlamalarını sağlar. Bilişsel yapıdaki gelişim ile birlikte bireyler aktif şekilde strateji kullanarak daha bilinçli bir geri

çağırma sürecine girerler. Sonuç olarak, çocukluk dönemindeki bilişsel gelişim süreci, bellek sisteminin işlevselliğini doğrudan etkiler (Ghetti ve Fandakova, 2020).

Belleğin gelişim sürecinde bellek sistemini aktif hale getiren bazı faktörler bulunmaktadır. Öğrenme sürecinde karşımıza çıkan bu çevresel ve nörobiyolojik faktörlere aşağıda yer verilmiştir;

- **Bilgi Uyumluluğu:** Bireye sunulan bilginin çeşidi ve sunum şekli, hangi bellek sisteminin etkili bir şekilde devreye gireceğini belirler. Örneğin; bilişsel stratejiler hipokampus tarafından yönetilmekte, alışkanlık temelli stratejiler ise dorsolateral striatum tarafından yönetilmektedir. Bilgi, farklı şekilde sunulduğunda birey farklı stratejilere (dolayısıyla farklı bellek sistemlerine) yönelmektedir.
- **Öğrenme Süresi:** Bellek sisteminin etkileşimini ve kullanımını öğrenme süresi belirler. Örneğin; kısa sürede gerçekleşen bilginin öğrenme sürecinde hipokampal sistem devreye girerken, uzun süreçte tekrar ve pekiştirme ile oluşan bilginin öğrenme sürecinde striatum (alışkanlık) sistem devreye girmektedir.
- **Çevresel ve Görsel İpuçları:** Öğrenme sürecinde çevrede bulunan görsel uyarıcılar bellek sisteminin aktif hale gelmesini destekler. Çevrede bulunan görsel ipuçları hipokampal sistemi tetiklerken, ipuçlarının sınırlı seviyede veya sabit olması striatum (alışkanlık) sistemi tetiklemektedir.
- **Pekiştirme Parametreleri:** Pekiştirme unsurlarının (ödül ve ceza) kullanım sıklığı ve türü bellek sisteminin kullanımını etkiler. Pekiştirme türlerinden belirsiz veya gecikmeli pekiştirme bireylerde alışkanlık geliştirmekte ve bilişsel sistemin kullanımını zayıflatmaktadır.
- **Duygusal Faktör (Stres ve Kaygı):** Öğrenme sürecinde stres ve kaygıya maruz bırakılan bireyin bellek sistemleri içerisinde striatum (alışkanlık) sistemi daha aktif çalışmaktadır. Çünkü stres hormonları, hipokampusun işlevini zayıflatır. Stresli ortamdaki birey, alışkanlık temelli stratejiler geliştirir. Dolayısıyla stres ve kaygı, striatum (alışkanlık) bellek sistemini aktif hale getirirken, bilişsel bellek sistemini daha pasif hale getirmektedir.

- **Bellek Modülasyon Sistemleri:** Nörokimyasal modölatörler, bellek sistemlerinin kullanımını ve aktifliğini düzenlemede yardımcıdır. Örneğin, dopamin hormonu ödülle ilişkili öğrenmeyi ve alışkanlık oluşumunu desteklerken, glukokortikoid (stres hormonu) hipokampal sistemi pasif hale getirmektedir (Packard ve Goodman, 2013).

Kaynaklar, bellek yapısının içerisinde yer alan otobiyografik hafızanın ortaya çıkmasında dilin ve kültürel etkileşimlerin önemli ve iç içe geçmiş rolleri olduğunu belirtmektedir (Wang vd., 2000; Fivush ve Nelson, 2004; Nelson ve Fivush, 2004). Dil, çocukların hatırladıkları şeyleri ifade etmelerini sağlayan bir araç olmakla birlikte, sözel olarak erişilebilir otobiyografik belleğin gelişimini doğrudan destekler (Nelson ve Fivush, 2004). Ebeveynler, olaylar yaşanırken veya sonrasında çocuklarla kurdukları dilsel etkileşimlerle bir “dilsel iskele” (linguistic scaffold) oluştururlar. Bu iskele, çocuğun dikkatini odaklamasına ve olayı tutarlı bir bütün halinde düzenlemesine yardımcı olur (Fivush ve Nelson, 2004; Nelson ve Fivush, 2004).

Araştırmalar (Tessler ve Nelson, 1994; Haden vd., 2001) yetişkinler tarafından dilsel olarak iskelenen olayların, çocuklar tarafından daha iyi hatırlandığını göstermektedir. Örneğin, annelerin etkinlikler sırasında bahsettikleri ve çocukların sözel ya da sözel olmayan tepkiler verdikleri detaylar, çocukların daha sonra hatırladığı birkaç detay arasında yer almıştır (Haden vd., 2001). Ebeveynlerin olaylar hakkında detaylı yorumlar yapması, çocukların olaylara dair süslü bilgileri hatırlamalarına önemli katkı sağlar. Hem anne hem de çocuk tarafından konu hakkında ortaklaşa konuşulan özellikler, daha sonraki görüşmelerde daha iyi hatırlanmıştır. Araştırmalar, olay devam ederken anne-çocuk etkileşiminin nasıl gerçekleştiğinin, çocukların olayı daha sonra hatırlamasını etkilediğini göstermektedir. Özellikle annenin sorduğu “neden” sorularına çocuğun verdiği cevaplar, olayın daha zengin bir hafıza temsiline oluşmasına yardımcı olabilir. Bu tür etkileşimler, çocukların deneyimlerinin anlaşılmasını artırabilir, belleklerini geliştirebilir ve daha sonraki becerilerin gelişimini kolaylaştırabilir (Ornstein vd., 2004). Ayrıca, yüksek elaboratif (detaylandırıcı) anlatı tarzına sahip ebeveynlerin çocukları, daha az elaboratif (detaylandırıcı) ebeveynlerin çocuklarına göre daha zengin ve detaylı anlatılar sunmaktadır (Nelson ve Fivush, 2004;

Ornstein vd., 2004;). Bu, hafıza becerilerinin kazanılmasında anne-çocuk iletişiminin kilit rolünü vurgulamaktadır (Nelson ve Fivush, 2004).

Bellek gelişimini etkileyen diğer faktörlere bakıldığında, eğitim ve eğitimde kullanılan stratejiler ön plana çıkmaktadır. Okuma-yazma öğrenmekle başlayan eğitim süreci ve beraberinde süregelen bilişsel aktiviteler, bellek gelişimini etkiler. Dolayısıyla, bireyin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği eğitim ortamının bellek gelişimine olumlu katkı sağlayacak uyarıcılarla donanımlı hale getirilmesi önerilmektedir (Sağlam ve Özyürek, 2022). Eğitim ortamında kullanılan görsel ve sözel uyarıcılar eğitim stratejilerinin gelişimini sağlar (Özyürek ve Ömeroğlu, 2013). Bir eğitimcinin eğitim ortamında kullandığı uyarıcı ve stratejiler ise, onun eğitim yaklaşımını yansıtır. Kullanılan stratejiler ile birlikte daha aktif bir öğrenme ortamı oluşur. Bellek gelişimi üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olan bu stratejilerin eğitim ortamında sıklıkla kullanılması bilişsel gelişim açısından da oldukça önemlidir. Örneğin; uyarıcıları birbiriyle ilişkilendirmek, ipuçları ve çağrışımlar hatırlamayı arttırıcı stratejik etkenler olarak görülmektedir. Bununla birlikte sözcükler arasında ilişki kurarak uzun süreli belleğe kodlamak bellek stratejileri içerisinde etkili bir yöntemdir. Bilgilerin düzenli bir şekilde depolanarak ipuçları ile kodlanması, uzun süreli bellekteki bilginin hatırlanmasında kolaylık sağlayan diğer bir stratejik yöntemdir. İpuçları kullanılmadığı takdirde, geri getirme işleminin yapılması mümkün değildir (Sözen, 2005). Bunlara ilaveten, eğitim sürecinde bellek gelişimini pekiştirici oyunlar, erken okuryazarlık ve bellek becerilerinin birlikte desteklenebileceği bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlanabilir. Örneğin; yazı farkındalığı konusu görsel-mekânsal bellek kapsamında ele alınarak çeşitli etkinlikler planlanabilir (Sağlam ve Özyürek, 2022).

Bellek gelişimini etkileyen faktörler arasında anlatı etkinliklerinin de önemli bir yeri vardır. Anlatı etkinlikleri sadece hafıza becerilerini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda onları geliştirir. Isbell ve arkadaşları (2004) hem hikâye anlatmanın hem de hikâye okumanın çocukların sözlü dil karmaşıklığını ve anlama becerisini önemli ölçüde geliştirdiğini savunmuştur. Morrow (1985), hikayeleri yeniden anlatmanın çocukların hikâye yapılarını içselleştirmelerine yardımcı olduğunu ve anlatı içeriği için hafızalarını geliştirdiğini bulmuştur. Benzer anlatı olaylarına tekrar tekrar maruz kalma ve aşinalık da hafızayı güçlendirir. Hudson ve Nelson (1986) ile Ornstein vd., (2004), rutin sosyal-iletişimsel anlatı paylaşımlarının bellekle ilgili üstbilişsel farkındalığı teşvik ettiğini ve bellek

stratejilerinin kademeli olarak gelişmesini desteklediğini vurgulamıştır. Bunlara ek olarak zihin kuramı (ZK), hikâye anlama ile bağlantılı kritik bir bilişsel beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Sarı ve Altun (2018) okul öncesi çocukların hikâye anlama becerileri ile zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu, zihinsel işlev gerektiren olayları daha iyi kavrayan çocukların, muhtemelen karakterlerin motivasyonlarını ve hikâye tutarlılığını anlamak için çok önemli olan gelişmiş perspektif alma ve çıkarım yapma yetenekleri nedeniyle daha güçlü anlatı anlayışı sergilediklerini göstermektedir. Dolayısıyla, hafıza gelişimi ve anlatıyı anlama arasındaki ilişki karşılıklı olarak birbirini güçlendirmektedir. Çalışma belleği ve anlatı becerisi gibi zihinsel kapasiteler hikayeleri anlamak ve hatırlamak için gerekli iken, sosyal etkileşimler ve anlatı katılımı bellek gelişimini daha da teşvik etmektedir. Bu etkileşimin farkına varmak, hikâye anlatımı ve hafızayı zenginleştiren uygulamalar yoluyla çocukların bilişsel ve dilsel gelişimini desteklemek isteyen eğitimciler ve bakıcılar için önem teşkil eder (Morrow, 1985; Hudson ve Nelson, 1986; Isbell vd., 2004; Ornstein vd., 2004; Sarı ve Altun, 2018).

Bellek gelişimini etkileyen faktörlerden bir diğeri; bireyin yaşıdır (Sağlam ve Özyürek, 2022). İnsan, bebeklikten itibaren gelişimini sürekli olarak devam ettiren bir canlıdır. Özellikle erken çocukluk dönemi, gelişimsel açıdan çok kritik bir dönemdir (Fırat vd., 2019). Sağlam ve Özyürek'in (2022) birlikte yürüttüğü bir araştırmada, bellek sistemlerinin kullanımında yaş ile birlikte bir artış gözlenmiştir. Bununla birlikte, diğer etkenler incelenerek cinsiyet faktörünün de üzerinde durulmuş, fakat bir etkiye rastlanmamıştır. Bu bulgulara paralel olarak bir başka çalışmada bellek kapasitesinde yaşa bağlı hızlı değişiklikler gözlemlenirken, anlamlı bir cinsiyet ayrımı yapılmamıştır (Ahmed vd., 2022). Araştırmacılar, bellek kapasitesinde gözlemlenen yaşa bağlı değişikliğin etki derecesinin en fazla erken çocukluk döneminde karşımıza çıktığını vurgulamıştır. Rajan ve arkadaşlarının (2014) yürüttükleri bir çalışmada ise hafıza performansında yaş farklılıkları gözlemlenmiştir. Yaş faktörünün hafıza kapasitesindeki etkisinin merkeze alındığı bir başka çalışmada ise, çocuğun büyüdükçe bilgiyi işleme ve yönetme konusunda daha becerikli hale gelerek, bilgi işlemeyi destekleyici kaynak miktarını azaltıp bellek depolama kapasitesini arttıracakı öne sürülmüştür (Gathercole, 2002). Dolayısıyla, belleğin gelişim sürecinde yaş faktörünün etkili olduğunu ve bireyin yaşının artması ile birlikte belleğin kullanımı ve kapasitesinde anlamlı değişiklikler yaşandığını söyleyebiliriz. Ayrıca, yaş faktörünün erken çocukluk döneminde daha

belirgin değişimlere yol açtığını da unutmamak gerekir (Rajan vd., 2014; Gathercole, 2002; Ahmed vd., 2022; Sağlam ve Özyürek, 2022).

Yapılan araştırmalar kapsamında bellek gelişimini etkileyen faktörlere genel olarak bakıldığında; bireyin bilişsel yapısı, çevresel ve nörobiyolojik unsurlar, dilsel ve kültürel etkileşimler, eğitim ve eğitimde kullanılan stratejiler, anlatı etkinlikleri ve bireyin yaşının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu faktörlerin olumlu veya olumsuz bir şekilde bireye yansması sonucunda, bellek gelişiminde çeşitli değişimler yaşanmaktadır. Bireyin biyolojik ve çevresel durumundan kaynaklanan bu faktörlerin, bellek gelişiminde pozitif etkiler yaratması için çocuğun yakınında bulunan ebeveyn, öğretmen ve bakıcıların konu hakkında bilinçli hale getirilerek gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir (Morrow, 1985; Wang vd., 2000; Gathercole, 2002; Fivush ve Nelson, 2004; Isbell vd., 2004; Nelson ve Fivush, 2004; Sözen, 2005; Özyürek ve Ömeroğlu, 2013; Packard ve Goodman, 2013; Sarı ve Altun, 2018; Fırat vd., 2019; Ghetti ve Fandakova, 2020; Sağlam ve Özyürek, 2022).

1.7.4 Erken Çocukluk Döneminde Bellek Gelişimi

Yaşamın ilk sekiz yılını kapsayan erken çocukluk dönemi fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında ileriki yıllardaki gelişim süreci için temel oluşturmaktadır (AÇEV, 2017). “Kritik dönem” olarak nitelendirilen erken çocukluk dönemi, gelişim sürecinin en hızlı olduğu zaman aralığı olarak bilinir. Gelişimsel olarak temel özelliklerin kazanılması ve geliştirilmesi erken çocukluk döneminde daha belirgin bir önem kazanır (Turhan ve Özbay, 2016). Bu dönem, olumlu ve olumsuz çevresel koşullardan daha hassas bir şekilde etkilenmektedir (Ahmed vd., 2022). Yaşam sürecinin küçük bir bölümü olarak görülen erken çocukluk döneminin, daha büyük bir sürece sahip olan yetişkinlik ve yaşlılık dönemindeki çoğu davranışların temel yapısını oluşturması sebebiyle önemi her geçen gün artmaktadır (Kılıç, 2019). Erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen faktörler üç ana bileşen olarak karşımıza çıkar. Bunlar; beslenme, çevre ve eğitim faktörüdür. Bu faktörler bağlamında, çocuğa uygun uyarıcı çevresel ortamın ebeveynler tarafından sağlanması gelişim süreci açısından önemlidir (Özmert, 2005).

Erken çocukluk dönemi, büyüme ve gelişme sürecini en somut haliyle karşımıza çıkarır. Bu dönemde, başta fiziksel gelişim alanı olmak üzere, beyin gelişiminde de oldukça önemli donanımlar kazanılmaktadır. 0-6 yaş, beyin gelişiminde en hızlı zaman aralığı olarak bilinir. Beyin gelişimine bağlı olarak, yürütücü işlevler şekillenir. Beyin gelişimini olumlu yönde devam ettiren yürütücü işlevler, diğer gelişim alanları olan dil, sosyal gelişim ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerini yaşam boyunca sürdürürler (Turhan ve Özbay, 2016).

Bellek gelişimi, doğumdan altı yaşa kadar devam eden erken çocukluk döneminde hızlı bir değişim göstererek ilerler. Çocuklarda, kısa ve uzun süreli bellekten aktarılan bilgileri birleştirme ihtiyacı doğar. Hafıza becerisi, bu süreçte önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarda belleğin gelişim sürecine bakıldığında, bireysel farklılıkların hafıza becerilerinde belirgin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hafıza becerisindeki zayıflığın, gelecekte eğitim hayatını olumsuz yönde etkileyeceği savunulur. Ayrıca, çocukların bellek fonksiyonlarının irdelenmesinin, yürütücü işlevler için hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Gathercole, 2002).

Gelişen teknoloji ile yenilenmeye devam eden günümüz dünyasındaki toplumlarda, nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bireylerin gelişiminde erken çocukluk döneminin çocuğun gelişimindeki önemi, ön plana çıkar. Erken çocukluk döneminde çocuklara sağlanan yaşantılar dikkat, algı ve bellek gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu dönemde, çocuğun hızlı öğrenme kapasitesi ile beraber bellek gelişimi için kullanılan stratejilerin, çocuğun düşünme becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, çocuklara sunulan çeşitli uyarıcılar ve uygulanan eğitim programları, belleğin gelişim sürecini önemli ölçüde etkiler (Temel vd., 2016).

Beyin gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk döneminde, bilişsel gelişim hız kazanır (Özyürek vd., 2022). Çocukların bellek gelişimi ile birlikte bilişsel gelişimini desteklemek amacıyla, kavrama sürecinde yaşanan zorlukların önüne geçilip önbilgilerine önem verilerek, bilişüstü beceriler geliştirilmelidir. Bilişüstü beceriler, bilgiyi yordama yeteneğini gerektirir. Bilgiyi bilişüstü beceriler ile açıklarken bilişsel şemalar, stratejiler ve önbilgiler kullanılır (Aktamış ve Uça, 2010). Bellek gelişimi, donanımlı şekilde hazırlanmış çevresel uyarıcılar ile birlikte pozitif bir seyir izler. Çocuklar için planlanan hafıza geliştirici

etkinliklerde öncelikle aranması gereken özellikler; gelişim dönemlerine, yetenek ve ilgilerine uygun olmasıdır (Rajan vd., 2014).

Her gelişim döneminin kendine özgü nitelikleri olduğuna göre, erken çocukluk döneminde de somut düşünce sisteminin hâkim olduğu bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde baskın olan somut düşünce sisteminin aktif olması için; nesnelerin görüntü özellikleri, ilgi çekici ve gelişime uygun özellikler ile tasarlanmalıdır. Örneğin; bu dönemdeki çocukların dikkat süresi kısa olduğundan dolayı, nesnenin görüntüsünde daha az ayrıntıya yer verilerek bütüne odaklanılır. Nesnelerin görüntüsüne daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşan çocuklar, somut düşünmenin de etkisiyle belleğine bilgiyi fotoğraf karesi gibi kaydetmektedir (Çukur ve Güller Delice, 2011). Somut düşünme becerisi ile birlikte, bellek sisteminde bilgiler öncelikle görsel olarak algılanır. Dolayısıyla, görsel algı becerisi erken çocukluk dönemindeki bellek gelişimi sürecinde oldukça güçlü bir işlevsel yapı olarak karşımıza çıkar (Akaroğlu ve Dereli, 2012).

Son olarak, bellek gelişimi hakkında çocuklara ve yetişkinlere bir eğitim verilmesinin bilinçli bir şekilde bellek sistemini devreye sokarak sürece olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, gerekli müdahalelerin zamanında ve doğru şekilde yapılmasının bellek gelişiminin seyrini belirlediği savunulmuştur. Bellek gelişimi hakkında çocuklara ve yetişkinlere bir eğitim verilmesi, bilinçli bir şekilde bellek sistemini devreye sokarak daha pozitif yönde sonuçları karşımıza çıkarır. Bu konuda özellikle okul öncesi eğitim, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyecek en iyi alanlardan birisi olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki doğru müdahale programlarının büyük çaplı etkisi düşünüldüğünde, çocuğun gelişiminin olumlu yönde ilerlemesi için bu hizmetlerin yeni ve farklı modellerle yaygınlaştırılması önerilmektedir. Kaliteli modellerin tasarlanması ile çocuğun merkeze alınarak ve bireysel farklılıkları ön planda tutarak çocuğun ihtiyaçlarına yönelmenin, uzun vadede bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyeceği düşünülmektedir (AÇEV, 2017).

Erken çocukluk döneminde belleğin gelişim sürecine genel olarak bakıldığında, bu dönemin “kritik dönem” olmasından ötürü çevreden gelen uyarıcılara karşı daha hassas olduğu ve yaşanan değişimlerin ileriki dönemlerde belirgin izlere yol açtığı söylenebilir. Gelişim sürecini en somut haliyle karşımıza çıkaran erken çocukluk döneminde, bellek gelişimini destekleyecek eğitim uygulamaları ve stratejileri etkili sonuçlar vermektedir. Beraberinde, bilişsel

gelişimi hızlandıran bu faktörlerin bellek gelişimine olan etkisi kaçınılmazdır. Somut düşünce sistemi ise, erken çocukluk döneminde baskın olduğundan ötürü çocuğa sunulan yaşantıların öncelikle görsel nitelik açısından değerlendirilmesi gereklidir. Bütüncül ve görsel düşünme sistemine sahip olan çocukların, onlara sağlanan yaşantılar ile birlikte bellek gelişim süreçlerini yönlendirmesi beklenmektedir. Bellek gelişimi hakkında ebeveynlere eğitim verilmesi ve gerekli müdahalelerin zamanında alınmasının ise belleğin gelişim seyrini belirleyeceği düşünülmektedir (Özmert, 2005; Aktamış ve Uça, 2010; Çukur ve Güller Delice, 2011; Akaroğlu ve Dereli, 2012; Rajan vd., 2014; Temel vd., 2016; Turhan ve Özbay, 2016; AÇEV, 2017; Özyürek vd., 2022).

1.7.5 Bellek Gelişiminin Diğer Gelişim Alanlarıyla İlişkisi

Bellek gelişimi nörobiyolojik temelli bir süreç olmakla birlikte, tüm gelişim alanlarına etkide bulunarak temel işlevlerin yürütülmesini sağlar. Çok yönlü işlevleri içeren bellek gelişimi, beraberinde bilişsel süreçleri desteklemekte, sözcük edinimini gerçekleştirmekte, motor alan becerilerini etkilemekte ve sosyal-duygusal becerilere yön vermektedir (Sakaryalı, 2023). Özellikle, bellek sistemi içerisinde yer alan çalışma belleğinin, problem çözme, yeni bilgileri öğrenme, dikkat, dil ve sosyal uyum becerileri üzerindeki etkileri bilinmektedir. Çalışma belleğindeki gelişim, akademik başarı ve diğer gelişim alanları açısından önemlidir. Belleğin gelişim süreci ile diğer gelişim alanları arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Bu gelişim alanlarına bakıldığında; bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişim ve sosyal-duygusal gelişim alanı karşımıza çıkar (İvrendi, 2020).

Bellek gelişiminin, öncelikle bilişsel gelişim alanıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bilişsel süreçler, deneyimler aracılığıyla bilgi ve becerilerin kullanılmasını sağlar (Güney ve Baran, 2022). Bilişsel süreçlerin temelinde yer alan bellek sistemi, özellikle çalışma belleğindeki yürütücü işlevler ile birlikte dikkat ve problem çözme becerisini aktif hale getirir. Çalışma belleğinde yer alan yürütücü işlevlerin performansı ile birlikte, bilgiyi işleme becerileri daha etkili işlev gösterir (Spencer, 2020). Çalışma belleği, bellekteki bilginin depolanması ve işlenmesini eşzamanlı olarak yürütmektedir (Baddeley, 2003). Bilginin geçici olarak depolanarak işlenmesini sağlayan çalışma belleği, bilişsel alanda işlev göstererek öğrenme ve akıl yürütme süreçlerini destekler (Doğan, 2011). Bellek sistemi

içerisinde kritik rol oynayan çalışma belleği dikkatin kontrolünü sağlayarak, planlama ve problem çözme becerisine yön vermektedir. Bellek gelişiminin bilişsel gelişim ile ilişkisinde ön plana çıkan çalışma belleği; bilgiyi kısa süreli tutarak işleme kapasitesine sahiptir. Bu kapasite, çocukluk döneminde yaşla birlikte daha belirgin bir artış sağlayarak bilişsel gelişime hız kazandırır. Buradan hareketle, çalışma belleğinin bilişsel gelişim alanında yer alan yürütücü işlevler ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Baddeley ve Hitch, 2007).

Bellek gelişimi ile, diğer bir gelişim alanı olan dil gelişimi arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Bu iki gelişim alanı hem birbirini etkilemekte hem de birbirinden etkilenmektedir. Çalışma belleği içerisinde bulunan sözel bellek alanı, bireylerde sözcük hazinesini, dil yapısını, alıcı ve ifade edici dil becerilerini doğrudan etkiler. Bununla birlikte, çalışma belleğindeki işlevler ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Gathercole ve Alloway, 2008). Çalışma belleğinin sözel kısmında yer alan fonolojik döngü, çevredeki sesli bilgileri kısa süreli tutarak işlenmesine yardımcı olur. Ayrıca, fonolojik döngü kapasitesinin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Baddeley ve Hitch, 2007). Fonolojik döngü bileşeninin dilsel işlevler ile olan bağlantısı, bellek sisteminin dil gelişimi üzerindeki etkisini göstermektedir (Doğan, 2011).

Alanyazında konu hakkında yapılan araştırmalara bakıldığında; gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına göre sözel bellek performanslarında daha zayıf bir ilerleme görülmüştür. Araştırmada, gelişimsel dil bozukluğu olan grubun uzun süreli belleğin işlevi olan kendiliğinden hatırlama ve toplam hatırlama puanlarında, normal gelişim gösteren gruptaki puanlardan anlamlı derecede düşük bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda, sözel çalışma belleği performansındaki zayıflığın kısa süreli bellek performansından daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, çalışma belleğindeki işlevlerin, dilsel işlevler ile daha yakından ilişkili olduğunu doğrular niteliktedir. Tüm bulgular göz önüne alındığında ise, tüm bellek işlevlerinde gelişimsel dil bozukluğu olan grubun normal gelişim gösteren gruba göre daha düşük puan aldığı görülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde, dil gelişimi ile bellek gelişiminin birbirini doğrudan etkilediği söylenebilir (İşleyen vd., 2022). Yapılan başka bir araştırmada ise, konuşma sesi bozukluğu yaşayan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların çalışma belleği performansındaki değişiklikler incelenmiştir. Sonuçlar, konuşma sesi bozukluğu olan grubun normal

gelişim gösteren gruba göre çalışma belleğinde daha düşük performans sergilediğini göstermiştir. Dolayısıyla, dilin doğru ve akıcı bir şekilde kullanımının bellek performansı ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırma neticesinde, dil yapısındaki üretim ve işleme sürecinde bellek sisteminin kritik rolü vurgulanmıştır (Taşdemir, 2023).

Bellek gelişimi ile motor gelişim alanı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, çalışma belleğindeki işlevlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışma belleğindeki performansın, motor becerilerin gelişimi ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Görsel çalışma belleği ile motor koordinasyon becerilerin ilişkisinin incelendiği bir araştırmada, motor becerilerdeki gelişimin çalışma belleği performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Wilson vd., 2013). Motor becerilerden hedefleme, yakalama ve el becerisi gibi işlevsel yeterliliklerin, çalışma belleğinin aktif çalışması ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür (Zhang vd., 2022). Yapılan başka bir araştırmada ise, ince motor becerilerde güçlük yaşayan ve normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarında ince motor beceri işlevleri ile çalışma belleği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, ince motor becerilerde güçlük yaşayan çocukların çalışma belleği görevlerinde düşük performans sergilediği görülmüştür. Ayrıca, bu durum gelecekteki akademik başarı için risk faktörü olarak düşünülmektedir (Michel ve Molitor, 2022). Motor becerilerdeki koordinasyon ile çalışma belleği ilişkisi, akademik başarıyı dolaylı bir şekilde etkiler (Rigoli vd., 2012). Uzmanlar, çocukların motor becerilerinde görülen güçlüklerin, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, motor gelişim alanında yaşanan değişimlerin, bellekteki işlevler ile doğrudan bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir (Çakmak vd., 2025).

Bellek gelişimi, sosyal-duygusal gelişim alanıyla da yakından ilişkili olarak karşımıza çıkar. İnsan beyninin en önemli fonksiyonlarından birisi olan duygular, akıl yürütme sürecinin bir sonucudur. Duygular, çevresel uyarıcılar içerisinde dikkat edilen birçok olgunun hafızada tutulmasında etkili rol oynar. Tan (2021), bu durumu şu şekilde açıklamaktadır; “beynin hafıza merkezi olarak bilinen hipokampus, amigdalanın korkunun derecesini anlamasını sağlar. Korku duygusu ile birlikte salgılanmaya başlayan adrenalin, hafızanın merkezi olan hipokampusun anıları daha aktif bir şekilde geri çağırmasını tetikler. İnsan yaşamında yer edinen bazı anıların, aynı duygular ile hatırlanmasının sebebi budur. Duygular, bilişsel işlevler ile bağlantılıdır. Bu bağlantı, bellek gelişimi açısından kritiktir. Duygu ve

bellek, birbirinden bağımsız unsurlar değil, aksine birbirini tamamlayan bir bütünün parçalarıdır. Dolayısıyla, bellek gelişimi yalnızca nörolojik süreçler ile ilişkili olmayıp, duygusal deneyimler ile de yakından ilişkilidir. Duyguların dikkat ve motivasyon ile elde ettiği bilgiler, belleğin depolama ve işleme performansını artırır. Bunun sonucunda bellekte yer alan bilgilerin kullanılmasıyla, bireyler çevresiyle sosyalleşerek duygusal tepkilerde bulunur” (Tan, 2021). Bununla birlikte, duyguları yönetme ve duygusal tepkileri kontrol etme becerisi, bellek performansı ile yakından ilişkilidir. Bu sayede, uygun durumlara yönelik duygusal tepkiler sergilenir. Sosyal-duygusal gelişim alanında önemli bir işlevi olan empati kurma becerisi, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlayarak daha güçlü sosyal ilişkiler kurulmasını sağlar. Empati becerisinin etkili bir şekilde kullanılmasında da bellek işlevleri önemli bir rol oynar. Çünkü, empati yapabilmek için geçmiş yaşantılardaki bilgilerin hatırlanıp, duygulara yön vermesi gereklidir. Bellekte yer alan bilgiler, empati yapma sürecinde açığa çıkarak etkili olmaktadır (Cowan, 2014).

Sonuç olarak, bellek gelişiminin diğer gelişim alanlarıyla ilişkisine bakıldığında, başta bilişsel gelişim olmak üzere dil gelişimi, motor gelişim ve sosyal-duygusal gelişim alanının karşımıza çıktığı görülmüştür. Özellikle çalışma belleğinin, içerisinde bulundurduğu fonksiyonlar ile bellek sisteminde kritik rol oynaması ve diğer gelişim alanlarıyla olan etkileşimi dikkat çekicidir. Bilişsel alanda öğrenme ve akıl yürütme becerisinin bellek ile ilişkilendirilmesi, dil alanında sözel bellek performansı ile birlikte fonolojik döngü kapasitesinin etkileşim halinde olması, görsel bellek performansının motor beceriler ile bağlantısı ve duyguların açığa çıkarılma sürecinde bellekte depolama ve işleme becerilerinin kullanılması bellek gelişiminin diğer gelişim alanlarıyla ilişkilerini göstermektedir. Bulgular sonucunda, bellek sisteminin diğer gelişim alanları üzerinde çok yönlü etkilerinin olduğu, aynı zamanda diğer gelişim alanlarından etkilenecek işlev gösterdiğini söylemek mümkündür (Baddeley, 2003; Baddeley ve Hitch, 2007; Gathercole ve Alloway, 2008; Doğan, 2011; Wilson vd., 2013; Cowan, 2014; Spencer, 2020; Tan, 2021; Güney ve Baran, 2022; İşleyen vd., 2022; Taşdemir, 2023; Çakmak vd., 2025).

1.8 Okul Öncesi Dönemde Resimli Öykü Kitapları

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminde temel becerilerin kazanılması açısından kritik önem taşır. Çevresel uyarıcılar ise, temel becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynar. Okul öncesi dönemde dil ve bilişsel gelişim alanında çevresel bir uyarıcı olarak sıklıkla kullanılan materyal; resimli öykü kitaplarıdır. Resimli öykü kitapları, çocukların eğlenerek öğrenebileceği, zevk alabileceği, hayal dünyasının sınırlarını zorlamayı başaran görsel ve dilsel bileşenlerden oluşan kitaplardır. Çocuğun anlam dünyasına açılan bir kapı olan resimli öyküler, vermek istediği iletiyi en az sözcük kullanımı ile vermeyi başarır. Çocuk, resimler aracılığıyla kitapla tanışır. Resimlerin öykü kitaplarında etkili bir şekilde kullanılması, somut düşüncüyü geliştirir. Karmaşık olay örgüsünü basitleştirme gücüne sahip olan resimler, insanın belleğindeki kavramların somut hali olarak karşımıza çıkarlar. Bununla birlikte, çocuk duygu ve düşüncelerini öyküdeki resimler aracılığıyla yansıtır (Şahin, 2014).

Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinin temelinde çoğunlukla öykü kitapları yer alır. Etkinlikler, öykünün yapısına göre planlanır, uygulanır ve değerlendirilir. Öykü kitaplarının uygulama sürecinde, öykü öncesinde hazırlık, sonrasında ise değerlendirme ve pekiştirme amacıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirilir (Yıldırım, 2007). Dil etkinliklerinde sıklıkla resimli öykü kitaplarının kullanılması, çocukların görsel algı düzeyini arttırarak dikkat ve ilgilerini aktif hale getirmektedir. Bununla birlikte, okuma ve anlatı etkinlikleri; “anlama, anlamlandırma, kavrama” becerilerini anlamlı düzeyde etkiler (Alpay ve Okur, 2021).

Günümüz bilgi çağı toplumuna uyum sağlayarak, yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen bireyler için en etkili etkinlik; okuma yapmaktır. Bireyin bütüncül gelişimini destekleyerek, empati yapma, kendini ifade etme, araştırma, keşfetme, yorumlama ve anlatma becerilerini pekiştiren okuma etkinliği pek çok zihinsel süreç bileşenini içerisinde barındırır (Kerem, 2001).

Psikolog ve toplum dil bilimcilerin savundukları gibi, geçmiş bir olayın tutarlı bir şekilde anlatımı, meydana gelenlerin sıralı bir şekilde sunulmasından daha fazlasını içerir. Anlatı dili; geçmiş bir olayın tutarlı bir anlatımını sağlamak için olayı bağlamına yerleştirmeyi, ne zaman ve nerede olduğunu belirtmeyi (yönlendirici bilgi) ve olayın anlamını veya önemini (değerlendirici bilgi) iletmeyi

gerektirir. Değerlendirici bilgi; vurgu ve tekrarlar yoluyla veya duygular, motivasyonlar ve düşünceler gibi zihinsel durum dilini kullanarak aktarılabilir. Okul öncesi dönem boyunca, çocuklar giderek daha yetkin anlatıcılar haline gelir, olayları zamansal olarak daha düzenli ve ayrıntılı bir şekilde anlatırlar. Ayrıca yönlendirici ve değerlendirici bilgileri de anlatılarına dahil ederler (Nelson ve Fivush, 2004).

Anlatı etkinliğine karşı olumlu tutum kazandırmak için, çoğu beceride temel oluşturan okul öncesi dönemde dil etkinliklerine gerekli önem verilmelidir. Özellikle etkileşimli öykü okuma etkinliği aktif katılımı gerektirdiğinden sıklıkla önerilir. Etkileşimli öykü okuma etkinliğinde, aktif katılımı sağlayacak açık uçlu soruların kullanılması dil gelişimini destekler (Erdoğan ve Akay, 2015).

Dil gelişiminin özellikle bilişsel gelişim alanıyla yakından ilişkisi vardır. Öğrenme, algılama, bellek gibi zihinsel işlevler öykü anlatımı sürecinde aktif hale gelerek gelişim gösterir. Dolayısıyla, dil gelişimi alanında kullanılan resimli öykü kitapları ile birlikte, bilişsel gelişim süreci devam eder. Bilişsel gelişimin hızla ilerlemesi, beraberinde akademik becerilere de katkı sağlar. Ayrıca, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında sıklıkla kullanılan resimli öykü kitapları, düşünme becerilerini geliştirerek akademik becerileri pekiştirir (Uyanık ve Kandır, 2010). Bununla birlikte, akademik beceriler için gerekli olan dikkat süresinin uzatılarak, odaklanma becerisinin geliştirilmesi için resimli öykü kitaplarının kullanılması oldukça önemlidir (Varol vd., 2020).

Hikayeler günlük konuşma dilinden daha karmaşık bir dil yapısına sahip olmasından dolayı, anlatı gelişiminin değerlendirilmesi, gelecekteki dil gelişimini ve akademik başarıyı öngörebilir (Piştav Akmeşe, 2015). Akademik becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynayan resimli öykü kitapları, zihinsel süreç becerilerini destekleyerek akademik güçlüklerin belirlenmesinde kolaylık sağlar. Öyküdeki olayların kavranması, zihinsel süreç becerilerinin kullanımı ile mümkündür. Öyküyü kavrama becerisi ise, bilişsel yapının önemli işlevlerinden biridir. Dolayısıyla resimli öykü kitaplarının, öncelikle dil becerilerini açığa çıkartarak gelişim gösterdiği, ardından öyküyü kavrama süreci ile birlikte zihinsel becerileri harekete geçirdiği söylenebilir (Işıtan ve Turan, 2014).

1.8.1 Öykü Kitaplarının Nitelikleri

Türkçe etkinlikleri kapsamında kullanılan öykü kitapları; bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimini destekleyen önemli bir araçtır. Çocukların gelişim ve eğitimlerini desteklemek için bu kitaplar sıklıkla tercih edilmektedir. Öykü kitaplarının çocukların gelişimini olumlu bir şekilde desteklemesi için fiziksel, içeriksel ve resimleme bakımından niteliği düzenlenmelidir (Deniz, 2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan öykü kitaplarının yayımlanmadan önce alan uzmanları, psikolog, sosyolog ve çocuk edebiyatı alanında yetkin bir editörün görüşlerine sunulurak değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Turan ve Ulutaş, 2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik öykü kitapları, yalnızca resim ve dil özellikleri bakımından değerlendirilmemelidir; öykü kitaplarının, çocukların dünyasına girmesi için hem nitelik hem de nicelik açısından kalitesi değerlendirilmelidir. Ayrıca, öykü kitaplarında dinleyiciye verilmek istenen mesaj yaşantılardan çıkarım yapılmasına olanak sağlamalıdır (Fırat vd., 2019). Öykü kitapları anlatımsal yönüyle didaktik değil, çocukların yorum ve çıkarım yapmalarına fırsat verecek nitelikte olmalıdır. Çünkü, anlatı sürecinde verilen her bir sözcük zihni zenginleştirerek, çocuğun hayal dünyasını geliştirir (Deniz, 2018).

Kelimelerin anlatım gücü ile öyküde verilmek istenen mesajın çocuklara aktarılması mümkündür. Öncelikle çocuklar için hazırlanan öykü kitaplarında metinden daha aktif bir şekilde işlev gören unsur, görsel dil olarak karşımıza çıkar. Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında görsel dilin, yazılı metinden daha etkili olduğu görülmektedir. Görsel dil, etkili bir anlatım ile desteklenmediği sürece çocuğun zihnine iletilen kavramlar, duygu ve düşünceler aktif bir şekilde işlenemez. Dolayısıyla, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstererek hazırlanmış öykü kitaplarının etkili bir şekilde anlatılması önemlidir (Şahin, 2014).

Öykü kitaplarında çocukların ilgisini çekecek bir nitelik olarak, öyküde yer alan kahramanlar ön plana çıkmaktadır. Çocukların ilgisini en çok çeken kitap kahramanının hayvanlar olduğu düşünülmektedir. Olay örgüsünde insana ait bazı yaşam gerçekliklerinin hayvan karakterler üzerinden çocuğa sunulması, çocuğun sunulan bu iletiyi başarıyla algılamasını sağlar (Şahin, 2014). Bununla birlikte; öyküdeki karakter sayısı, hareket unsuru, duyguların jest ve mimikler ile iletilmesi

öykü kitabında olması gereken önemli niteliklerdir. Ayrıca, karakter sayısının az olması, hayvan ve çocuk karakterlerin daha çok kullanılması çocuğa görelilik ilkesi ile ilgilidir. Yapılan incelemelerde kitapların niteliksel açıdan geliştirilmiş olduğu, fakat çocuğa göreliliğin ve resimleri yorumlama becerisinin değişiklik gösterdiği gözlenmiştir (Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2019).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklara uygun olarak tasarlanan öykü kitaplarının kolay taşınabilirliği ve kapağının dayanıklı olması aranan diğer nitelikler arasındadır. Öykü kitabının özellikle kapak kısmında ilgi çekici ve sıra dışı bir tasarım olması, dikkat çekici bir özellik olup ilk izlenim açısından pozitif bir etki bırakır. Kitabın kapağının farklı materyal ve görseller ile çeşitlendirilmesinin, çocuk açısından ilgi çekici olduğu düşünülmektedir. Kapak kısmındaki görsel tasarım ile olay örgüsü ilişkisi, resimdeki çizgilerin belirginliği, olay akışındaki hareket ve anlatım gücü öykü kitaplarında önemli özelliklerdir. Öykü kitaplarının içeriğine bakıldığında ise konusu, dili ve anlatım üslubu açısından çocukların gelişim düzeylerine uygun, kelime dağarcıklarını geliştirebilir yapıda olması aranan niteliklerdir (Gönen vd., 2014).

1.8.2 Öykü Kitaplarının Dil Etkinliklerinde Kullanımı

Resimli öykü kitapları çocukların dil gelişimini destekleyen en önemli araçlardan biridir. Öykü kitaplarının farklı yöntemlerle paylaşılması çocukların çeşitli gelişim alanlarında önemli kazanımlar elde etmelerini sağlar. Hem öykü okuma hem de öykü anlatma teknikleri çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Işıkoğlu ve Şimşek, 2020). Aynı zamanda çocukların kelime dağarcığını geliştirir, kitapları kullanma bilgisi edinirler. Dil uzmanları, küçük çocuklarda söz dizimsel karmaşıklığın artmasını ve kelime dağarcığının gelişmesini, yetişkin-çocuk okuma deneyimine dayandırır (Isbell vd., 2004). Oyunlarda, öykülerde ve özellikle kişisel olaylarla ilgili konuşmalarda farklı anlatı yöntemlerinin kullanılması; bireylerin kendi epizodik anılarını, kişiliğini, motivasyonlarını, hedeflerini, sonuçlarını, duygularını ve değerlerini vurgulayan anlatılar organize etmesi için bir model sağlar. Bu organizasyonla çalışmanın iki taraflı sonucu vardır; çocuk, kişisel deneyimlerini toplum tarafından değer verilen sosyal formlarda anlatmayı öğrenir ve sadece sahne parçalarının değil, bütün bir

bölümün akılda tutulmasına yardımcı olan daha tutarlı bir form edinir (Nelson ve Fivush, 2004).

Türkçe/Dil etkinlikleri içerisinde yer alan öykü okuma ve öykü anlatımı, okul öncesi eğitimde sıklıkla tercih edilen rutin etkinlikler haline gelmiştir. Okul öncesi eğitimde tüm gelişim alanlarını destekleyen Türkçe/Dil etkinlikleri çeşitli alt etkinlikleri ve yöntemleri içerir (Yıldırım, 2007). Türkçe etkinlikleri planlanırken, çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilir (Deniz, 2018). Zengin dil deneyimleri gerçekleştirmek için çeşitli özelliklerde kitaplar ile farklı öykü okuma ve öykü anlatma tekniklerine dengeli bir şekilde yer verilmelidir (Erdoğan ve Akay, 2015).

Bu yöntemler uygulanırken, yaş faktörünün doğrudan etkisi göz önünde bulundurularak, küçük yaş grupları görsel materyaller ile desteklenmelidir. Öğretmen uygulamalarına bakıldığında; Türkçe/Dil etkinliklerinde genellikle geleneksel ve araçsız (sesli) okuma yöntemini daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir. Geleneksel okuma yönteminde, öğretmenler daha az çabayla ön hazırlık yapmakta, bununla birlikte gürültü ve dikkat dağınıklığı gibi çevresel faktörleri göz ardı edebilmektedirler (Işıkoğlu ve Şimşek, 2020). Bununla birlikte öğretmen tarafından geleneksel kitap okuma yöntemi çocukların ifade edici dil becerilerinden daha çok alıcı dil becerilerine katkı sağlamaktadır (Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2019). Bu nedenle çocuklara kitap okurken sesli okuma yanında paylaşımlı okuma veya etkileşimli kitap okuma yöntemlerine yer verilmelidir.

Günümüz koşullarında gelişen teknoloji ile birlikte ise dijital öykü anlatımı, sık kullanılan yöntemlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital öykü anlatımı, teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla birlikte, öğrencilerin yaşantılarını çeşitlendirerek okuma ve dil becerilerini geliştirir. Dijital öykü anlatımının 60-72 aylık çocuklar üzerinde dinleme becerileri incelendiğinde; çocukların ayrıştırıcı, seçici, yaratıcı, eleştirel ve aktif dinleme becerileri üzerinde pozitif etkiler bıraktığı gözlenmiştir (Köse ve Bartan, 2021). Dijital öykü anlatımı öğrencilere öz eleştiri yapma, sosyal öğrenme ve duygusal zekayı geliştirme fırsatı sunar. Öğrenciler derse ilgili ve aktif katılım sağlarlar (Robin, 2008). Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi hikayelerini dijital ortamda tasarlamaları yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir. Dijital öykü anlatımı, Dijital ortamda hikâye oluştururken, bilgi analiz edip sentezlenir, sonrasında değerlendirme süreci başlatılır. Dolayısıyla, üst düzey düşünme becerileri de gelişim gösterir (Yang ve

Wu, 2012). Öğrenilen bilgiler ile diğer bilgiler arasında bağlantı kurulmasını ve öğrenme için daha anlamlı bir ortam sağlanmasına yardımcı olan dijital öykü anlatımı, beraberinde bireyin kendi hikayesini oluşturmaya fırsat tanımaktadır (Sadık, 2008). Sağladığı kazanımlara rağmen etkileşimli ve dijital kitap okuma yöntemi, öğretmenler tarafından daha az sıklıkla tercih edilir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuma ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artırılması önerilmektedir. Etkileşimli medya araçlarının çocuğun uyarıcı ortamında bulunması ve dijital okuma sürecinin öncesi ve sonrasında aktif bir sohbet ortamının yaratılması, etkileşimli ve dijital okumaya karşı becerileri desteklemektedir (Işıkoğlu ve Şimşek, 2020).

Çocukların ilgi ve meraklarını canlı tutmak fikriyle ortaya çıkan, diğer bir yöntem olan öyküleştirme yöntemine bakıldığında, öğrenme ortamının öyküsel bağlamda yapılandırılarak, öğrenme sürecinde birbiri üzerine inşa edilen gerçek yaşam problemlerinin ele alındığı etkinlikleri içerdiği görülmektedir. Bu yöntem, öğretmenlerin ön hazırlık ve planlama yapmasını gerektirir. Öğretmen katılımını aktif kılan öğretmen ipi ve sahiplik ilkeleri, öyküleştirme yönteminin önemli unsurlarıdır (Cengiz vd., 2020). Öyküleştirme yönteminde, daha iyi ve kalıcı öğrenmeler sağlamak amacıyla yaparak yaşayarak öğrenme temel alınır. Bir öykü ile başlayan süreç; zaman, mekân ve karakter unsurlarıyla güçlendirilerek aşamalı bir şekilde işlenir. Öyküleştirme yöntemi; öykü, beklenti, öğretmen ipi, sahiplik, tema, etkinlik öncesi yapı iskelesi ilkelerinden oluşur. Bu ilkeler; planlama, düşünme, değerlendirme, biçimlendirme ve uygulama sürecinde rehber konumundadır. Bu yöntemin kullanıldığı etkinliklerde, çocukların ilgi ve yeterlilikleri dikkate alınarak, uygulama öncesinde konuya yönelik hazır bulunuşlukları sağlanmalıdır (Tozduman Yaralı, 2019).

1.8.3 Öyküyü Tekrar Anlatma Yöntemi

Çocuklar, okuma yazma bilmediklerinden dolayı kitap okuma etkinliğini yetişkinlerle birlikte yaparlar. Yetişkinlerin “kitabı nasıl okuduğu” çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlaması açısından önemli bir faktördür. Çocuğun öyküden anladıklarını tekrar anlatarak sürece aktif katıldığı, diyaloga dayalı bir okumanın, dil gelişimi ve kelime bilgisi üzerinde daha etkili olduğu öne sürülmektedir. Süreçte kullanılan soru sorma ve geribildirim stratejileri çocukların

ifade edici ve alıcı dil becerilerini geliştirir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenlerin öğrencileri ile küçük gruplar halinde etkileşimli yöntemler kullanarak kitap okumaları önerilmektedir (Tetik ve Erdoğan, 2017). Öykünün resimlerine bakarak etkileşimli bir şekilde anlatım yapan çocuğun dil gelişimi de olumlu etkilenir. Ebeveynlerin gözlemlerine göre bu çocuklar, kurallı ve çeşitli cümleler kurarak, gözlemlerini duygu ve düşünceleri ile ifade etme becerilerini geliştirmiştir. Aynı zamanda, alıcı-ifade edici dil ve toplam dil gelişim düzeylerinde artış gözlenmiştir (Erdoğan vd., 2017).

Öykünün tekrar anlatılması, hatırlamayı sağlayarak dinleyicilerin resimlerde gördüklerini yansıtır olayların tutarlı bir temsilini oluşturmasını sağlar (DeBruin-Parecki ve Cartwright, 2023). Öykünün tekrar anlatımı sürecinde, öyküleme becerisi sıklıkla kullanılır ve geliştirilir. Çocukların öyküyü tekrar anlatması ile birlikte gelişim gösteren öyküleme becerisi, sözel dil ve dinleme becerilerini destekler. Bu iki temel beceriyle birlikte; okuryazarlık becerileri gelişim gösterir. Karmaşık dil yapısını kullanmayı gerektiren öyküleme becerisi, gelecekteki dil gelişimi ve akademik başarıyı etkiler. Özellikle, okul öncesi dönemde sıklıkla analiz edilen öyküleme becerisi, çocuğun dil becerilerinin değerlendirilerek müdahale programlarının oluşturulmasını sağlar. Bununla birlikte öykü anlatımı, bilişsel süreç becerilerinin anlaşılmasında da bir araç görevi görür (Piştav Akmeşe, 2015).

Çocukların anlatı yeteneklerini değerlendirmede sıklıkla kullanılan öyküyü tekrar anlatma yöntemi, dil yapısı ve bilişsel yapı hakkında yorum yapma fırsatı sunmaktadır. Çünkü, öykü anlatma becerileri bilişsel süreç becerilerini anlamada ve akademik güçlükleri belirlemede kolaylık sağlar. Ayrıca, bilişsel gelişimin önemli belirleyicilerinden birisi; öyküyü kavrama becerisidir. Anlatıların analizinde sıklıkla kullanılan tekrar anlatma yöntemi içerisinde; resimlere bakarak öykü oluşturma, resimlere bakarak sözel tekrar etme, film den tekrar etme ve öykü bileşenlerini tamamlama gibi unsurları içerir. Bu yöntem; dilin kullanımını genişletme, ayrıntıları hatırlayarak tekrarlama ve özetleme becerilerini destekler (Işıtan ve Turan, 2014).

Öyküyü tekrar anlatma sürecinde, görsel uyarıcıların kullanılması çocuklar için oldukça etkilidir. Öykünün tekrar anlatılmasında öyküdeki olaylar ile çocuğun ilgi alanı ve deneyimleri arasında ilişki kurularak, öyküyü tanıtmak, açık uçlu sorular sormak ve tahminde bulunmak tekrar anlatım sürecini pekiştirir. Bununla

birlikte çocuğun sözcük dağarcığı; öykünün kurgusunu anlama ve çocuğun ifade etme becerisini etkilemektedir (Duns vd., 2012). Ayrıca, bu süreçte yetişkinler tarafından modelleme, genişletme, taklit etme teknikleri kullanılarak çocukların daha gelişmiş sözdizimsel yapıları anlamlandırıp kullanmaları teşvik edilebilir. Öykü anlatımı sonrasında çocuklara “bu hikayedeki karakterler kimlerdi?” benzeri sorular sorularak öykünün her bir bileşenini tekrardan gözden geçirmesi sağlanır. Tekrar anlatma sürecini desteklemek için görsel ipuçları ve sözel yönlendirmelerin kullanılması, çocukların anlatımlarını düzenleyerek genişletmesini, aynı zamanda daha eksiksiz bir dil bilgisi kullanımını sağlar (Adlof vd., 2014).

Öyküyü tekrar anlatma sürecinde öncelikle çocukların yaptığı anlatıların kalitesinin daha çok temel bellek temsili niteliğine bağlı olduğu öne sürülmektedir. Çocukların daha önce deneyimledikleri bir yaşantıya ait güçlü bir anlatı üretebilmesinin, çocuğun aynı zamanda iyi yapılandırılmış, detaylı ve birbiriyle ilişkili bir bellek temsiline sahip olmasıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Deneyimlenen bir olay sonrasında yapılan anlatılar, hatırlama performansını sosyal bir süreç olarak inşa eder. Dolayısıyla anlatı becerisi, bellek paylaşımını sosyal açıdan takip eden bir süreç olarak ele alınmaktadır (Kulkofsky ve Klemfuss, 2008).

Yapılan bir araştırmada, hikâye anlatımı grubundaki çocukların tekrar anlatımlarında hikâye anlamada daha iyi performans gösterdiği, hikâye okuma grubundaki çocukların ise dil karmaşıklıklarını artırdığı bulunmuştur (Isbell vd., 2004).

Adak Özdemir ve Özdemir Beceren (2019) tarafından yapılan bir araştırmada ise, çocukların öyküyü tekrar hatırlayarak oluşturdukları anlatılarda en az sekiz, en çok 23 cümle kurdukları ve karakterlerle ilgili detaylı bilgi vermeyerek, diyaloglara sınırlı bir şekilde yer verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte anlatılarında özgün ifadeler kullanan çocukların, öyküyü giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle ele aldıkları belirtilmiştir. Dikkat çeken bir diğer unsur ise, çocukların anlatılarında olay veya problemi tanımlamaktan ziyade, karakterlerin eylemlerine odaklanmaları olmuştur.

Öyküyü tekrar anlatma yönteminin, çocuklar üzerinde uygulanmasının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yol açarak özellikle ifade edici dil becerisini desteklemede etkili bir araç olduğu savunulmaktadır (Erdoğan vd., 2017). Dinleyici konumunda yer alan çocuğun, öyküyü tekrar anlatma sürecinde

hafıza ve bellek bileşenlerini kullanma düzeyi hakkında yorum yapılmasını sağlayan bu yöntem (Kulkofsky ve Klemfuss, 2008), gelecekte kendini doğru bir şekilde ifade eden bireylerin yetişmesini sağlamaktadır (Erdoğan vd., 2017).

Alan yazın taraması sonucunda, öyküyü tekrar anlatma yönteminin özellikle dil ve bilişsel gelişim alanında değerlendirme aracı olarak kullanıldığı görülmüştür (Işıtan ve Turan, 2014). Çocuğun tekrar anlatma sürecini deneyimleri, ilgi alanı ve sözcük dağarcığı etkilemektedir. Ayrıca, tekrar anlatma sürecini pekiştiren unsurlar vardır. Bunlar; öyküyü tanıtmak, açık uçlu sorular sormak ve tahminde bulunmaktır (Duns vd., 2012). Bellek temsili niteliği ise, öyküyü tekrar anlatma sürecinde anlatıların kalitesini belirleyen bir faktördür. Yapılandırılmış, detaylı ve birbiriyle ilişkili bir bellek temsili, geçmiş yaşantıların anlatı üretiminde etkili olmasını sağlamaktadır (Kulkofsky ve Klemfuss, 2008). Dolayısıyla öyküyü tekrar anlatma sürecinin dil ve bilişsel gelişimi önemli ölçüde etkilediği, aynı zamanda bellek temsiliinden önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir (Kulkofsky ve Klemfuss, 2008; Işıtan ve Turan 2014).

1.9 Öyküyü Anlama Becerisi

Okul öncesi dönemde çocukların öykü anlama becerileri, özellikle dil gelişimi ve bilişsel gelişim alanında erken okuryazarlık becerilerinin temeli olarak karşımıza çıkar. Bu becerinin gelişimiyle birlikte dil ve bilişsel gelişimin yanı sıra gelecekteki akademik başarının ve sosyal etkileşim seviyesinin de önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Çocuklar öyküler aracılığıyla iletişim kurarak, olaylar arasında mekânsal ve zamansal bir bağlantı kurmayı öğrenirler. Aynı zamanda, duygularını ifade etmenin en basit ve anlaşılır yolu öykülerden geçmektedir. Dolayısıyla öyküyü anlama becerisi, diğer beceri alanlarıyla yakından ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim alanları öyküyü anlama becerisi ile etkileşim halindedir (Denham, 2006; Işıtan ve Turan, 2014; Piştav Akmeşe, 2015; Deniz, 2018; Sarı ve Altun, 2018).

1.9.1 Öyküyü Anlama Becerisini Etkileyen Faktörler

Okul öncesi dönemde öyküyü anlama becerisi cinsiyet, ebeveyn anlatı tarzı, kültürel benlik kavramları, sözel dil performansı, dikkat, kavrama ve empati becerisinden etkilenmektedir (Nelson, 1991; Tessler ve Nelson, 1994; Haden vd.,

1997; Wang vd., 2000; Brock vd., 2009; Stevens vd., 2009; Pimperton ve Nation, 2010; Kayıran ve Cure, 2011; Guajardo ve Cartwright, 2016; Kahraman, 2017; Deniz, 2018; Sarı ve Altun, 2018; Doğan ve Çoban, 2023).

Okuma deneyiminin artmasıyla birlikte çocuk, öykünün iç yapısal özelliklerine daha iyi odaklanır. Ayrıca öykünün tekrar okunması, sözel metnin içselleştirilmesini sağlar. Bu sayede, öyküyü anlama becerisi gelişim gösterir. Öyküyü anlama becerisinde cinsiyete göre farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin; kız ve erkek çocukları öyküdeki karakterler hakkında sorulan sorulara daha doğru yanıt verirken, problem çözme ve sonuç hakkındaki sorulara daha az doğru yanıt vermiştir. Bununla birlikte kızların öykü anlatımlarında erkeklere kıyasla, daha tutarlı ve düzenli bir tavır sergiledikleri görülmüştür. Kız çocukları öykü anlatımı yaparken, öykünün öğelerine ve bu öğeler arasındaki nedensel ilişkilere daha fazla odaklanmıştır. Dolayısıyla, öyküyü anlama becerisinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Sarı ve Altun, 2018).

Çevresel faktörler, özellikle de ebeveynin anlatı tarzı, çocukların hafızalarının ve hikâye anlatımlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayarak öyküyü anlama becerisini etkilemektedir. Haden ve arkadaşları (1997) ile Kayıran ve Cure (2011), annenin detaycı anımsama tarzının çocuklarda daha detaylı otobiyografik anılara yol açtığını göstermiştir. Benzer şekilde, Nelson (1991) ve Tessler ve Nelson (1994) ortak hikâye anlatımı deneyimleri sırasında ortak kodlamanın hatırlamayı geliştirerek anlamlandırma sürecindeki önemini vurgulamıştır. Sonuç olarak hikâye anlatımı, çocukların dil ve bilişsel gelişimini zenginleştirerek otobiyografik hafızanın temelini oluşturan anlatsal yeteneklerini ve benlik anlayışlarını inşa etmelerine yardımcı olur. Bu süreç, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin niteliği ve kültürel değerlerle yakından ilişkilidir (Isbell vd., 2004; Piştav Akmeşe, 2015).

Ebeveyn tarzlarındaki kültürel farklılıklar hafıza gelişimiyle birlikte anlatı tarzını etkilemektedir. Wang, Leichtman ve Davies (2000) Amerikalı ve Çinli anneleri karşılaştırmış, Amerikalı annelerin detaylandırma ve duygusal içeriği vurgularken Çinli annelerin sosyal normlar ve rollere odaklandığını, bunun da çocuklarında farklı hafıza ve anlamlandırma süreçlerine yol açtığını belirtmiştir.

Kültürel benlik kavramları, ebeveynlerin anlatı tarzını biçimlendirerek çocukların öyküyü anlama becerisi üzerinde etkili bir faktördür. Batı ve Doğu kültürleri, benliği tanımlamada bireycilik-kolektivizm boyutunda farklılık gösterir.

Bağımsızlık odaklı kültürler (örn: ABD) bireyselliğe, kendini ifade etmeye ve özerkliğe önem verirken; karşılıklı bağımlılık odaklı toplumlar (örn: Doğu Asya kültürleri) grup uyumuna, kişilerarası bağlantıya ve sosyal yükümlülüğe odaklanırlar. Bu kültürel farklılıklar, geçmişin nasıl inşa edildiğini etkiler (Wang vd., 2000; Fivush ve Nelson, 2004). Örneğin, Çinli aileler kişisel hikâye anlatımını ahlaki ve sosyal standartları aktarmak için kullanırken, Amerikalı ebeveynler hikâye anlatımını eğlence değeri için kullanırlar. Bu durum, anlatıların anlamlandırma sürecindeki sosyal ve benlik işlevlerinin kültürel bağlama göre değiştiğini göstermektedir (Nelson ve Fivush, 2004).

Öyküyü anlama becerisi, yeni sözcüklerin üretilmesini sağlayan dil yapısından etkilenmektedir. Öykü anlatımı sürecinde, dinleyiciler okuyucu ile etkileşim içerisinde olmalıdır. Özellikle, bu süreçte okuyucunun çocuğu takdir ederek geri bildirimde bulunması sürece aktif katılımı sağlar. Öykü okuma etkinliğinin süresi dengeli bir şekilde planlanarak, çok uzun ya da çok kısa sürmemelidir. Bunun yanında, çocuğun ilgi ve dikkatine yönelik ayarlanmalıdır. Düzenli bir şekilde gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyerek, öyküyü daha iyi anlama fırsatı sağladığı vurgulanmaktadır. Okuyucu tarafından öykü kitabının kapağı hakkında sorular sorulması, öykünün ismi ve konusu hakkında çocukların tahminde bulundurulması, neden-sonuç ilişkisi kurulması ve karşılaştırma yapılmasına fırsat tanınması, öyküdeki olaylar hakkında hatırlatıcı sorular sorulması, öyküde geçen sözcüklerin anlamının sorulması, çocukların öyküyü kendilerinin tamamlamasına fırsat tanınması ve duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olunması öyküyü anlamlandırma süreci için önemli olan faktörlerdir. Bu faktörler dikkate alınarak oluşturulan uyarıcı ortamda sözel dil performansı gelişim göstererek anlama becerilerini etkiler (Deniz, 2018).

Doğru okuma anlayışına sahip olan çocukların dil profilleri incelendiğinde, düşük kavrama becerisinin, işleme ve anlama sürecinde sorunlara yol açtığı görülmüştür. Aynı zamanda, zayıf anlama becerisine sahip olan çocukların sözel dil performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Sözel dilde görülen eksiklikler, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde sınırlayıcı bir faktördür. Bu konuda, zayıf anlama becerisine sahip olan çocuklara yapılan erken teşhisin, uygun müdahalelerin yapılmasında etkili olacağı savunulmaktadır (Pimperton ve Nation, 2010).

Sözel bellek performansı, öykü anlama sürecinde olay akışını takip etme, bilgiyi hafızada tutma ve olaylar arasında ilişki kurma yeteneğini etkileyen bir başka faktördür (Işıtan ve Turan, 2014). Dinleyicinin olay akışını takip etme, ayrıntıları fark etme ve anlatım sürecine uyum sağlamasını sağlayarak anlama sürecini şekillendiren dikkat becerisi; dışarıdan gelen seçili uyarıcıları fark etme, ayırt etme ve odaklanmayı sağlayan bilişsel bir süreç becerisidir. Öyküyü anlama sürecinde karmaşık dil yapısıyla karşılaşan çocuklar bilgiyi fark etme, ayırt etme, izleme ve değiştirme işlevlerini dikkat becerisi ile gerçekleştirir. Dikkat becerisi içerisinde yer alan seçici dikkat unsuru ile, anlatı içerisindeki önemli detayların fark edilerek dışarıdan gelen gereksiz uyarıların devre dışı bırakılmasını sağlar. Seçici dikkat, karışık olay örgüsü içerisinde önemli detayların fark edilmesini sağlayarak, öykünün anlamlandırılmasında etkilidir. Okuyucunun kendi yaşam gerçekliğini temel alarak, farklı anlamlar çıkartıp oluşturduğu zihinsel model ve tahminler ile öyküyü anlamlandırma süreci şekillenir. Öyküdeki nedensel ilişkilerin ele alınarak, anlatıda ne olduğu ve ne olabileceği hakkında tahminde bulunmak, anlam çıkarma süreci için temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla, öyküde okuduğunu anlama becerisinin, erken dönemde görülen zihinsel esneklik ve akıl yürütme performansından etkilendiği görülmektedir. (Guajardo ve Cartwright, 2016).

Etkili okuma yapmak harflere, kelimelere ve ifadelere odaklanmayı gerektirir. Dikkat eksiklikleri, algısal işleme becerisini çok erken aşamalardan itibaren etkilemekle birlikte, dil ve okuma-anlama becerisinin gelişimini şekillendirmektedir. Dikkat becerilerinin içerisinde yer alan sürdürülebilir dikkat ise, anlatı sürecinde odaklanmayı sağlayan temel bileşen olarak karşımıza çıkar. Sürdürülebilir dikkatin, öyküdeki olay bağlamını yapılandırma görevi olduğu ve sürdürülebilir dikkat uzunluğunun öyküyü anlama düzeyine pozitif katkı sağladığı düşünülmektedir (Stevens vd., 2009).

Öyküyü anlamlandırma sürecinde, olayların detaylandırılıp daha doğru bir şekilde hatırlanmasında ise bölünmüş/kaydırılabilir dikkat etkilidir (Swanson vd., 2006). Anlam oluşturma sürecinde, dikkatin sürdürülmesi ve bilgiler arasında transfer yapılması oldukça önemlidir. Bilginin transferi sürecinde devreye giren nedensel ilişki kurma ve problem çözme becerisi için temel kabul edilen üst düzey düşünme süreçlerini, yönetici işlevler yönetir. Çevresel uyarıcıların kontrolü ve planlanmasının sağlanmasında ise etkili rol oynayan bilişsel kontrol becerisi,

çocukların dikkatlerini diğer bilgi kaynaklarına yönlendirerek anlam oluşturma sürecine katkı sağlamaktadır (Brock vd., 2009).

Öyküdeki karakterler üzerinden verilen duygu durumlarının çocuklar tarafından doğru bir şekilde anlamlandırılması, anlatının bütünlüğü açısından önemlidir. Duyguların nedenlerini ve sonuçlarını ayırt ederek yorumlamak, karakterlerin tutumlarına ilişkin fikir üretmek ve olay örgüsünü duygusal açıdan analiz etmek, öyküyü anlama becerisini önemli bir şekilde etkilemektedir (Pons vd., 2004). Öyküde yer alan kahramanları, olay örgüsünü ve duygusal ifadeleri anlamlandırmak için sosyal-duygusal beceriler doğru bir şekilde kullanılmalıdır. Bireyin, kendi duyguları ile başkalarının duygularını gözlemleyerek ayırt edebilmesi, anlamlandırması ve sosyal reaksiyonlar geliştirmesi için duyguları anlama becerisine sahip olması gerekir (Denham, 2006). Öykü anlatımı sürecinde farklı karakterlerin çerçevesinden düşünmek, empati yeteneğinin gelişimine olumlu katkılar sunmaktadır. Bu durum beraberinde, duygusal bir alt yapı oluşturarak öyküyü anlama becerisini etkiler. Sosyal gelişim alanının bir çıktısı olan duyguları anlama becerisi, dil gelişimi ile pozitif yönlü bir ilişki içerisindedir. Dolayısıyla, sosyal açıdan gelişmiş çocukların duyguları anlama becerisi ve dil becerisi anlamlı düzeyde yüksektir (Buğan vd., 2022). Öykünün çocuk tarafından daha iyi anlaşılması için, öğretmen ve ebeveynlerin öykü anlatımı sürecinde öyküdeki karakterlerin duygularıyla bağlantılı bir dil kullanmaları ve çocuklarla yapılan sohbet sırasında onları bu dili kullanmaya teşvik etmeleri önerilir. Bu sayede, çocuğun farklı bakış açılarıyla düşünme ve sorgulama becerisi de gelişim gösterir (Sarı ve Altun, 2018).

Duyguları anlama becerisine sahip olan çocukların, özellikle empati yeteneğinin geliştiği söylenebilir. Sosyal bir varlık olan insanın iletişim hayatındaki en önemli kavramlardan birisi olan empati, diğer bireyler ile güçlü ilişkiler kurmak için gereklidir. Dolayısıyla; öyküdeki kahramanların duygularını fark ederek anlamlandırmak, olaylara onların çerçevesinden bakmak ve tepkilerini yorumlamak empati yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Kahraman, 2007). Empati becerisi, sosyal ve duygusal bir yeterlilik olmakla birlikte bilişsel alan ile de ilişki içerisindedir. Bilişsel empati boyutunun olumlu yönde gelişim göstermesi için özellikle, hikâye/kitap okuma yönteminin kullanılması önerilir. Bilişsel empati yeteneği gelişmiş olan çocuklar, problem çözme ve öyküyü anlama becerilerinde daha aktif

olurlar. Öyküdeki karakterlerin duygusal tepkilerini empati yoluyla değerlendirmek, öyküyü anlama sürecinde etkili rol oynar (Doğan ve Çoban, 2023). Duyguları anlama, empati ve anlatı becerisinin, okul öncesi dönem çocuklarının öyküyü anlama becerilerini sosyal-duygusal gelişim alanı çerçevesinde anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Çocukların çevresiyle sosyal etkileşimlerde bulunarak iletişim becerilerini geliştirmesi duyguları anlama, empati yapma ve anlatı becerisini pekiştirerek öyküyü anlama ve anlatma yeteneklerini destekleyici rol oynamaktadır (Pons vd., 2004; Denham, 2006; Kahraman, 2007; Sarı ve Altun, 2018; Buğan vd., 2022; Doğan ve Çoban, 2023).

Öyküyü anlama becerisini etkileyen faktörlere genel çerçevede bakıldığında, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarının çeşitli etkilerine rastlanmıştır. Dil gelişimi alanında dilbilgisi yapısına hâkim olmak, kelime dağarcığının geniş olması ve kelime bilgisine sahip olmak, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin uygun bir şekilde kullanılması gibi faktörler öyküyü anlama becerisini doğrudan etkilemektedir. Öykünün olay örgüsünü ve olay akışını yoğun ve anlamlı bir şekilde analiz etmeyi sağlayan dilsel beceriler, öyküyü anlama sürecinde etkili bir faktördür (Pimperton ve Nation, 2010; Deniz, 2018). Öyküyü anlama becerisini etkileyen bir faktör olarak bilişsel gelişim alanı ise, öyküyü anlama becerisini bellek, dikkat ve üstbilişsel düşünme bileşenleri ile birlikte etkilemektedir. Öyküdeki olaylar hakkında neden-sonuç ilişkisi kurma, olay akışını takip etme, öyküdeki ana düşünce, ayrıntıları fark etme ve olay örgüsüne uyumu sağlayan bilişsel yapının unsurları ile birlikte, öyküyü anlamlandırma süreci desteklenmektedir (Swanson vd., 2006; Brock vd., 2009; Stevens vd., 2009; Işıtan ve Turan, 2014; Guajardo ve Cartwright, 2016).

Diğer bir faktör olarak sosyal-duygusal gelişim alanında yer alan beceriler karşımıza çıkmaktadır. İletişim becerilerinin şekillendiği bu alanda, öyküdeki kahramanların duygusal durumlarının anlaşılması, empati kurulması ve anlatı becerisinin öyküyü anlama sürecindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Öyküdeki karakterlerin düşüncelerini anlamak, buna bağlı olarak olay ile ilgili neden-sonuç ilişkisi kurmak ve iletişim becerilerini kullanarak anlatı yapmak sosyal-duygusal gelişim alanı ile doğrudan ilişkilidir (Pons vd., 2004; Denham, 2006; Kahraman, 2007; Sarı ve Altun, 2018; Buğan vd., 2022; Doğan ve Çoban, 2023).

Sonuç olarak dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim alanında bulunan unsurlar ile birlikte öyküyü anlama becerisi şekillenmektedir

(Brock vd., 2009; Stevens vd., 2009; Pimperton ve Nation, 2010; Guajardo ve Cartwright, 2016; Kahraman, 2017; Deniz, 2018; Sarı ve Altun, 2018; Doğan ve Çoban, 2023).

1.9.2 Öyküyü Anlama Becerisi ile Bellek Arasındaki İlişki

Çocukluk döneminde birçok bilişsel işlev eş veya yakın zamanlı olarak gelişim göstermektedir. Bununla birlikte dil, bellek ve yönetici işlevler gibi alanlarda hızlı ilerlemeler yaşanır. Dolayısıyla, bu alanların birbiri ile bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür (Karakelle ve Ertuğrul, 2012). Bilişsel alanda işlev gösteren öyküyü anlama becerisi ile bellek yapısı arasındaki ilişkiye bakıldığında farklı faktörlerin etkisi görülmektedir. Bu faktörler içerisinde yer alan öykünün yapısal niteliği, bellek sisteminde hatırlama sürecine etki ederek anlama becerisini destekler. Öykülerin yapısal nitelikleri ile bireylerin zihinsel işlevleri öyküyü hatırlama sürecinde önemli bir rol oynar. Öykülerin yapısal niteliklerinden olay örgüsü, kahramanlar, neden-sonuç ilişkisi gibi unsurların dinleyicilerin bilişsel modeller oluşturmasını kolaylaştırdığı öne sürülmektedir. Bu yapısal unsurlar aracılığıyla oluşturulan bilişsel modeller, öykünün hatırlanma sürecinde bellek sisteminin işlevleri ile birlikte açığa çıkmaktadır (Mar vd., 2021).

Mandler ve Johnson (1977) ile Poulsen ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan ilk çalışmalar, çocukların hikayeleri hatırlama becerilerinin hikâye dilbilgisi ve yapısal tutarlılık anlayışlarından büyük ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Çocuklar olgunlaştıkça, anlatılardaki nedensel ve zamansal bağlantıları fark etmeye başlarlar ve bu da hafızanın kodlanmasını ve geri getirilmesini kolaylaştırır (Trabasso ve Stein, 2013). Ayrıca, öykünün yapısal nitelikleri içerisinde yer alan metin uzunluğu; görsel-uzamsal bilgi işleme işlevleriyle, yürütme işlevleriyle ve seri organizasyon işlevlerindeki hareketlerle ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla öğrenme sürecini yönlendiren bu işlevlerin anlama becerisine katkı sağladığı söylenebilir (Korneev vd., 2018).

Yapılan diğer bir araştırmada, uzun ve karmaşık yapılı öykülerin daha fazla bilgi içermesine rağmen bilgilerin doğruluğunun giderek azaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öyküdeki bağlam bütünlüğü ve tutarlılığın bilgilerin hatırlanmasında doğruluk oranını arttırdığı öne sürülmektedir. Dolayısıyla, öykünün anlatı yapısındaki niteliğin bellek işlevlerini etkileyerek hatırlama

sürecine yön veren önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür (Kulkofsky vd., 2008).

Bunlara ilaveten, öykülerin hafıza ve anlama becerisi performansında açıklayıcı metinlere göre daha başarılı olduğu bilinmektedir. Öykülerin akılda daha kalıcı olmasının sebebi, günlük yaşam deneyimlerinden esinlenerek hazırlanan olay akışıdır. Aynı zamanda öyküler, içerisinde sıklıkla duygusal unsurlar barındırır. Duygular, hafızadaki işlevlere yardımcı unsurlar olduğu için hatırlamayı kolaylaştırır. Dolayısıyla, hatırlama süreci ile başlayan anlamlandırma süreci öykünün yapısal unsurlarından etkilenecek bilişsel modeller oluşturulmasını sağlar (Mar vd., 2021).

Çalışma belleğinin, öyküyü anlama becerisi ile ilişkisine bakıldığında; çalışma belleği performansının, sözel anlatılarda anlama becerisini etkilediği görülmüştür (Florit vd., 2009; Boyle vd., 2013; Veraksa vd., 2020; DeBruin-Parecki ve Cartwright, 2023). Bellek yapısının önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkan çalışma belleği, çevreden gelen uyarıcıların kodlanmasını, kısa süreli depolanmasını ve bilgilerin amaca uygun olarak kullanılmasını sağlar. Bu işlevler oldukça karmaşık gibi gözükse de hızlı bir şekilde gerçekleşir. Özellikle dile ilişkin yapılan işleme sürecinde bu işlevler görev alır (Akoğlu ve Acarlar, 2014).

Öykülerde karşımıza çıkan karmaşık cümle yapıları, anlama becerileri ile sözel çalışma belleği kapsamında incelenmiştir. Sözdizimsel olarak karmaşık cümle yapılarını anlama sürecinde çalışma belleğindeki epizodik tampon unsurunun, ön plana çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla, öyküdeki karmaşık sözdizimlerini anlama sürecinde çalışma belleğinin etkisi göz önünde bulundurulmalıdır (Boyle vd., 2013).

Çalışma belleğinin özellikle sözel bileşeni, hikâyeyi anlamlandırma sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Sözel çalışma belleği, anlatı bütünlüğü ve sözdizimsel karmaşıklık ile güçlü bir ilişki içerisindedir. Bu bellek becerisi, çocukların hikâyedeki bilgileri hafızalarında tutmalarına ve manipüle etmelerine olanak tanıyarak hem anlamayı hem de yeniden anlatmayı desteklemektedir (Veraksa vd., 2020).

Zihinsel esneklik, dikkat kontrolü ve çalışma belleği gibi yürütücü işlevlerin öyküyü anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka araştırmada, bu unsurların anlama ve yorumlama süreçlerinde kritik bir öneme sahip olduğu öne sürülmektedir. Olaylar arasında ilişki kurma, tahminde bulunma ve anlatıları

hafızaya işleme becerileri ile, öykünün yapısı kavranarak anlamlandırma süreci şekillenmektedir. Ayrıca, bilişsel esnekliği güçlü olan çocukların öyküyü çıkarımsal bir şekilde anlamlandığı görülmüştür. Dolayısıyla bilişsel becerilerin, anlama gelişiminde destekleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca, öykü hakkında çıkarımsal tahminlerde bulunarak anlatının ötesine geçmek, anahtar kelimeleri vurgulayarak bilgi oluşturmak, öyküleri ipuçlarıyla hatırlatmak ve tekrar anlatmak anlama becerisinin gelişimini sağlar. Anlama becerisinin erken dönemde gelişimi için, yetişkinler çocukların ihtiyaç duyduğu zamanda çıkarımsal anlama süreçlerini bu stratejiler ile desteklemelidir (DeBruin-Parecki ve Cartwright, 2023).

Dinlediğini anlama becerisinin bellek becerisi ile ilişkisi incelendiğinde ise, özellikle kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin dinleme becerisini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Kısa süreli bellek ve çalışma belleği, dinlediğini anlama becerisinde yordayıcı değişkenlerdir. Özellikle, 4-5 yaş aralığındaki çocukların sözel yetenekleri ile dinleme anlayışları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, dinleme ve anlama performansı 4-6 yaş arasında artış göstermektedir. Ayrıca, alıcı sözcük bilgisi, bu dönemdeki çocukların dinleme ve anlama performansında önemli bir faktördür. Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocuklarında hem yaş hem de sözel bellek becerileri dinlediğini anlama becerisinde etkili bir rol oynamaktadır (Florit vd., 2009).

Öyküyü anlama sürecinde, bellek becerilerinin etkili bir rol oynadığını ortaya koyan çalışmalarda, özellikle çalışma belleği anlama düzeyi üzerinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla, öyküyü anlama sürecinde öne çıkan bir faktör olan çalışma belleğinin, çocukların anlatı üretimi ve anlama sürecinde etkili bir rol oynadığını söylemek mümkündür (Florit vd., 2009; Boyle vd., 2013; Veraksa vd., 2020; DeBruin-Parecki ve Cartwright, 2023).

Alanyazında, öyküyü anlama becerisi ile bellek arasındaki ilişkiye bakıldığında güçlü ve çok boyutlu bir bağlantı olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak, bellek yapısındaki bileşenler içerisinde yer alan sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği performansının öyküyü anlama becerisini anlamlı yönde etkilediği görülmüştür (Florit vd., 2009; Boyle vd., 2013; Akoğlu ve Acarlar, 2014; Veraksa vd., 2020; DeBruin-Parecki ve Cartwright, 2023). Bilişsel yapı içerisinde yer alan yürütücü işlevler, zihinsel esneklik, dikkat kontrolü, neden-sonuç ilişkisi kurma ve tahminde bulunma gibi bilişsel beceriler de anlama becerisinde destekleyici bir rol oynamaktadır (Mar vd., 2021; DeBruin-Parecki ve

Cartwright, 2023). Öyküdeki yapısal nitelikler ise, öyküyü anlama ve hatırlama sürecine katkı sağlamaktadır (Kulkofsky vd., 2008; Korneev vd., 2018; Mar vd., 2021).

1.10 İlgili Araştırmalar

1.10.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Işıtan ve Turan (2014), çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı yöntemini ele alan bir araştırma yapmıştır. Derleme niteliğinde olan bu çalışmada, anlatı yeteneklerinin değerlendirilmesinde öykü tekrarı ve olay içeren öykü oluşturma yönteminin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, öykü anlatımının çocukların dil becerileri, ayrıntıları hatırlama, tekrarlama ve özetleme gibi yeteneklerini destekler nitelikte olduğu vurgulanmıştır. Okul öncesi dönemde dil ve bilişsel gelişim alanındaki özelliklerin tespit edilmesinde öykü anlatımı yönteminin önemli bir araç olarak öne çıktığı ifade edilmiştir.

Sarı ve Altun (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile Zihin Kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 133 çocuk (67 kız, 66 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Zihin Kuramı Ölçeği” ve “Hikâye Anlama Soruları” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın analiz sonuçları, hikâye anlama puanları ile Zihin Kuramı Ölçek puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlatımlarında kullandıkları kelime düzeyi ve öyküdeki örtük olayları anlama becerisi ile Zihin Kuramı puanları arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bunlara ilaveten, öykü anlatımları üzerinde cinsiyet ve yaş değişkenlerinde farklılıklara rastlanmıştır. Cinsiyet faktörüne bakıldığında, kız çocuklarının hikâye anlatımlarının, erkeklere göre daha tutarlı ve düzenli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kız çocuklarının hikâye anlatımlarını hikâye öğelerine ve bu öğeler arasındaki nedensel ilişkiler çerçevesinde yapılandığı görülmüştür. Yaş faktörüne bakıldığında ise, çocukların yaşı ilerledikçe hikâye hakkında daha fazla soruya cevap verdikleri ve anlatıların nedensel yapısına daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Adak Özdemir ve Özdemir Beceren (2019), sözcüksüz kitapları nitelikleri açısından analiz ederek, okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitaplar aracılığıyla oluşturdukları hikayeleri incelemek amacıyla 18 çocuk ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, 10 farklı kitap içerik açısından incelenmiş ve seçilen 2 kitap uygulanmıştır. Bulgulara göre karakter sayısının az olması, resimlerin hareket içermesi ve karakterlerin jest ve mimikler aracılığı ile yansıtılması çocuğa görelilik açısından olumlu özelliklerdir. Çocukların oluşturdukları hikayeler dil ve anlatım açısından değerlendirildiğinde ise, anlatımlarında en az sekiz, en çok 23 cümle kurdukları ve karakterler hakkında sınırlı sayıda bilgi vererek yorumladıkları görülmüştür. Çoğu çocuğun anlatımında özgün ifadeler kullanarak hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre anlatımlarını gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Sağlam ve Özyürek (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi döneme kayıtlı 5-6 yaş arasındaki çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemde, 5-6 yaş grubundaki 100 çocuk yer almıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek çocukların Çalışma Belleğinde görsel mekansal bellek becerilerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Fonolojik bellek performansında ise cinsiyete göre bir farklılık gözlenmemiştir. Çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyon tespit edilmiştir. Özellikle çalışma belleği bileşenlerini içeren Görsel Mekansal Bellek Ölçeği ve Fonolojik Bellek Ölçeği ile EOBDA sesbilgisel farkındalık alt boyutu arasındaki ilişki yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sal İşleyen ve diğerlerinin (2023) yaptıkları araştırmada, 5-6 yaş arası çocuklarda sözel akıcılık becerilerinin; kısa süreli bellek, çalışma belleği, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sözel akıcılık becerileri ile kısa süreli bellek becerileri, çalışma belleği becerileri ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak sözel akıcılık becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışma belleği

skorları yüksek olan grubun verilen sürede daha çok sözcük ürettiği ortaya çıkmıştır. Bulgular, özellikle kısa süreli bellek ve çalışma belleği gibi temel bellek süreçlerinin, çocukların sözel akıcılığını ve dolayısıyla anlama düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, bellek becerilerinin dil gelişimiyle bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Konu hakkında yapılan yurt içi araştırmalar, erken çocukluk döneminde sıklıkla uygulanan öykü anlatımının, çocukların dilsel beceriler ile birlikte anlama becerilerini de etkileyen bellek sistemi, erken okuryazarlık ve fonolojik farkındalık gibi zihinsel süreçler ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, öyküyü anlamlandırma sürecinin detayları hatırlama, neden-sonuç ilişkisi kurma, özgün düşünceler geliştirme ve odaklanma gibi üst düzey zihinsel işlevleri desteklediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerin bu beceriler üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, çocukların dil ve zihinsel gelişimlerini destekleyen bir araç olarak öykü anlatımı ve anlama etkinlikleri ön plana çıkmaktadır (Işıtan ve Turan, 2014; Sarı ve Altun, 2018; Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2019; Sağlam ve Özyürek, 2022; Sal İşleyen vd., 2023).

Yurt içi araştırmalarda yapılan literatür taraması sonucunda; bellek ile ilgili yapılmış çalışmaların (Sağlam ve Özyürek, 2022; Sal İşleyen vd., 2023) ve öykü anlatımı ile ilgili yapılmış çalışmaların (Işıtan ve Turan, 2014; Sarı ve Altun, 2018; Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2019) bulunduğu, ancak okul öncesi dönem çocuklarının öykü tekrar anlatımlarında bellek becerilerinin incelendiği ve belleğin nitel bulgularla incelendiği çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür.

1.10.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gathercole (2002), çocukluk yıllarında bellek gelişimi üzerine yoğunlaştığı çalışmasında özellikle çalışma belleğini ele alarak bilişsel gelişim süreçleri ile ilişkilendirmiştir. Bu araştırmada yöntem olarak problemin tanımlanmasıyla başlayıp, analiz ve tartışmaya yer verilen literatür taraması kullanılmıştır. Yazar, çalışma belleğinin bilgiyi işleyerek anlamlandırma sürecinde aktif bir rol oynadığını öne sürmüş, bu kapsamda öyküyü anlama gibi karmaşık dilsel süreçlerin çocukların çalışma belleği ile doğrudan ilişki içerisinde olduğunu vurgulamıştır. Özellikle öyküdeki olayların takip edilmesi, kahramanların karakter analizi ve

nedensel bağlantıları kurma becerisi aktif şekilde çalışan çalışma belleğinin bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Çocukların hafıza kapasitelerinde büyük bireysel farklılıkların olmasının ve zayıf hafıza işlevinin genellikle öğrenme ve okul başarılarını tehlikeye attığı öne sürülmüştür. Bu nedenle hafıza yeteneklerinin değerlendirilmesinin, öğrenme güçlüklerinin anlaşılması açısından önemli olduğu savunulmuştur. Gathercole'un bulguları, bellek sistemindeki bireysel farklılıkların anlatıdaki bağlamı kurmada ve sözel anlama becerisinde ayırt edici rol oynadığını göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, bellek sistemi ile bilişsel ve dilsel beceriler arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için teorik bir altyapı sunmaktadır.

Gallets (2005), yaptığı çalışmada öykü anlatımı ve öykü okuma uygulamalarının çocukların hafıza ve öyküyü anlama becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya, toplam 49 öğrenci (anasınıfı, ilkokul 1. ve 2. sınıf) katılmıştır. İki farklı grup belirlenmiş ve öğrencilerin yarısına yüksek sesle hikaye okunmuş, diğer yarısına ise aynı hikayeler bir hikaye anlatıcısı tarafından anlatılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilere öykü anlatımı öncesi/sonrasında testler uygulanmıştır. Testler aracılığıyla öğrencilerin “öyküdeki karakter ve olayları hatırlama seviyeleri, öykünün yapısal unsurlarını kullanma becerileri ve öyküyü anlama-yorumlama performansları” analiz edilmiştir. Öğrencilerin hikayenin anlamına ilişkin yorumları da incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında, hatırlama becerilerinde her iki grup da (öykü okuma/anlatma) olumlu gelişim göstermiştir. Öyküyü anlama-yorumlama performanslarına bakıldığında, her iki grup da benzer seviyede gelişim göstermiştir. Öykü anlatımı ve öykü okuma uygulamalarının öğrenme sürecine etkisini değerlendiren Gallets, araştırmasının sonucunda iki uygulamanın da çocukların hafıza ve öykü anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı tarafından, bu uygulamaların eğitim programı içerisine dahil edilerek çocukların dil ve bilişsel gelişimine fayda sunması önerilmiştir.

McGee ve Schickedanz (2007) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde etkileşimli bir şekilde tekrarlanan sesli okuma uygulamasının çocukların dilsel becerileri ile anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırma, görüşme yönteminin kullanıldığı nitel araştırma tasarımı ile yürütülmüştür. Öykü kitabı, çocukların yapılandırılmış soruları cevaplaması ve analitik yaklaşımla konuşmayı arttırması amacıyla üç kez farklı yöntemlerle anlatılmıştır. Birinci anlatımda, öğretmen öykünün sorununu tanıtmış, yorumlar eklemiş, temel sorular

sormuş ve genişletilmiş açıklama gerektiren bir “neden” sorusu sormuştur. İkinci anlatımda, çocukların sözcük dağarcığına yönelerek çıkarım ve açıklama soruları yöneltmiştir. Böylelikle, çocukların öyküyü daha iyi anlamlandırması sağlanmıştır. Üçüncü anlatımda ise, çocukların bilgilerini açıklama ve yorum yaparak anlatması sağlanarak, öykü rehber eşliğinde yeniden yapılandırılmıştır. Yazarlar, aynı anlatının tekrarlanarak etkileşimli bir şekilde okunmasının çocukların anlatı yapısını daha iyi analiz etmelerini, sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini, karakter ve olaylar arasında ilişki kurmalarını desteklediğini öne sürmüştür. Etkileşimli tekrar okuma uygulamasıyla birlikte çocukların süreçte aktif katılımcı konumuna gelerek; sorulara yanıt verme, çıkarım yapma ve anlatıyı kendilerine göre yeniden tasarlama becerilerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışma, tekrar okuma uygulamasının bağlam kurma, neden-sonuç ilişkisini kavrama ve ayrıntıları hatırlama gibi zihinsel işlevleri desteklediğini açıklamaktadır.

Kulkofsky ve Klemfuss (2008) yaptıkları bu araştırmada, çocukların anlatı becerilerinde geçmiş deneyimlerinin doğru ve tutarlı ifade etme becerisiyle ilişkisini incelemişlerdir. Özellikle, anlatılarındaki ifade etme zenginliği ve yapısal bütünlüğün yönlendirilen sorular karşısındaki cevaplara etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırmada 4-6 yaş grubundaki toplam 112 çocuk örnekleme dahil edilmiştir. Bu araştırma, deneysel yöntemin tercih edildiği nicel bir araştırmadır. Çocuklara çeşitli anlatı etkinlikleri yapılmış, ardından açık uçlu ve yanıltıcı sorular içeren hatırlama testi uygulanmıştır. Araştırmacılar, çocukların anlatılarını olay sıralaması, karakter analizi ve ayrıntılar bağlamında analiz ederek bu anlatı becerilerinin yanıltıcı sorulara karşı dayanıklılığını incelemişlerdir. Bulgulara bakıldığında, daha gelişmiş anlatı becerisine sahip olan çocukların belleklerinde yer alan bilgilerin daha doğru hatırlandığı ve yanıltıcı sorulara karşı daha güçlü oldukları görülmüştür. Bellek yapısının daha güvenilir ve yanıltıcı sorulara karşı daha dirençli olması, çocukların anlatılarında olayları akış sıralamasına koyarak olaylar hakkında detaylı bilgiler vermesi ile açıklanmıştır. Sonuçlar, anlatı becerisi ile bellek performansındaki tutarlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmış ve sözel anlatımın bellek performansını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Kulkofsky ve diğerlerinin (2008) yayınladıkları çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların anlatı kalitesi ile bellek doğruluğu arasındaki ilişkiyi

incelemektedir. Araştırmanın amacı, çocukların anlatılarındaki yapısal ve içerik özelliklerinin bellek performansı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Anlatıdaki olay sıralaması, neden-sonuç ilişkisi ve ayrıntıya yer verilmesi gibi anlatı kalitesini etkileyen unsurların bellekte kayıtlı geçmiş deneyimlerin tutarlı ve doğru bir şekilde hatırlanmasını ne yönde etkilediği sorgulanmıştır. Bu araştırma, anlatıların yapısal özellikleri (giriş, gelişme, sonuç, ayrıntı düzeyi vs.) kodlanarak bellek performansı ile ilişkisi istatistiksel olarak analiz edilen nicel yöntemin kullanıldığı bir araştırmadır. Bulgular, anlatı kalitesi ile doğru bellek hatırlama performansı arasında güçlü bir pozitif ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırma, anlatı becerilerinin sadece dilsel performansın bir göstergesi olmadığını, bunun yanında epizodik bellek yapısı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kulkofsky ve Klemfuss (2008) ile Kulkofsky vd., (2008) tarafından yürütülen çalışmalar, çocukların öyküyü anlama becerileri ile bellek becerileri arasındaki ilişkiyi farklı yönlerden ele alarak alana katkı sunmaktadır. İki çalışmada da, çocukların anlatı üretim süreçlerinin, geçmiş deneyimlerinden hatırladıkları bilgilerin doğru ve tutarlı olması ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Kulkofsky ve Klemfuss (2008) çalışmalarında, çocukların anlatı becerileri ile yanıltıcı sorulara karşı gösterdikleri zihinsel direnç arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bulgular neticesinde, daha detaylı anlatılar üretebilen çocukların yanıltıcı sorulara daha az taviz göstererek, bellek hatalarını daha sınırlı yaptıkları görülmüştür. Kulkofsky vd., (2008) tarafından yürütülen diğer çalışmada ise odak noktası, anlatı kalitesinin direkt bellek doğruluğu üzerindeki etkisi olmuştur. Bu çalışmada, anlatılarda olayları sıraya koyma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve ayrıntı verme becerilerini kullanan çocukların, geçmiş yaşantılara yönelik hatırlama performanslarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. İki çalışma beraber ele alındığında, anlatı becerilerinin sadece dilsel süreçlerin bir göstergesi olarak kabul edilmediği, aynı zamanda bellek yapısının doğru ve tutarlı kullanımı ile de doğrudan ilişkili olduğu savunulmuştur.

Tompkins ve diğerleri (2013) çalışmalarında, 4-5 yaş arası çocukların öykü anlama becerileri ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sözsüz bir kitap anlatılırken çocukların yaptıkları çıkarımlar ve öykü kitabındaki olayların anlamlandırılması; alıcı kelime bilgisi, ifade edici kelime bilgisi, hikaye anlama, resim dizilimi görevi ve hikaye oluşturma görevleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Uygulama sürecinde, çıkarım üretimi sözsüz bir öykü kitabının çocuklar

tarafından anlatılması istenerek değerlendirilmiştir. Farklı bir öykü kitabı kullanılarak ise, hikayeyi anlama seviyeleri değerlendirilmiştir. Çocuklar tarafından yapılan çıkarımlar, karakterlerin amacı, amaca ulaşmak için gerçekleştirilenler ve karakterlerin düşünceleri analiz edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Bulgulara bakıldığında, öykü anlatımı sırasında çocukların yaptıkları toplam çıkarım sayısı ile öykü anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle, karakterlere yönelik yapılan çıkarımlar (amacı, duyguları, düşünceleri, eylemleri) öykü anlama becerileriyle daha güçlü bir ilişki göstermiştir. Bunun yanı sıra, çocukların yaşı ile ifade edici sözcük dağarcığı kontrol edildiğinde karakterler hakkında yaptıkları çıkarımlar öykü anlama becerileri ile kuvvetli bir ilişki içerisinde bulunmuştur. Yapılan çalışma sonucunda, çocukların anlatıları sırasında yaptıkları çıkarımların öyküyü anlama becerileriyle yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öyküdeki karakterler üzerine yapılan çıkarımların öyküyü anlama becerisiyle daha yakından bir ilişki içerisinde olduğu vurgulanmıştır.

Rajan, Cuevas ve Bell (2014) yaptıkları araştırmada, çocukluk döneminde belleğin gelişimini yürütücü işlevlerin etkisi çerçevesinde incelemiştir. Araştırmanın yürütülmesi için, deney yönteminin kullanıldığı nicel araştırma tasarımı seçilmiştir. Bu araştırmada, 4-6 yaş aralığındaki çocuklara çeşitli nesne, eylem ve bağlamlar sunulmuştur. Sonrasında bu bilgileri hatırlamaları istenerek, hatırlama düzeyleri ve bilginin kaynağını hatırlama becerileri ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yürütücü işlevleri daha güçlü olan çocukların anlatı görevlerinde bellek performanslarını daha etkili bir şekilde sergiledikleri görülmüştür. 6 yaşındaki çocukların, 4 yaşındakilere göre daha fazla doğru bilgi hatırladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bellek yapısının öykü anlama gibi karmaşık zihinsel süreçler için önemli bir unsur olduğu, çünkü öyküdeki detayların ve bağlamsal ilişkilerin kurulmasında etkin rol oynadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırma, anlatı anlamlandırma sürecinde bellek ve yürütücü işlevlerin iş birliği içerisindeki katkısını vurgulamaktadır.

Pihl ve diğerleri (2018) hikâye hatırlama ve yeniden anlatma süreçleriyle ilgili yaptıkları araştırmada, çocukların öğretmenleri tarafından kendilerine anlatılan hikayeleri sözlü olarak yeniden anlatmalarını doğrultusunda deneysel bir inceleme yapmıştır. Bu etkinlik, ortalama olarak 7 dakika sürmüştür. Bu

araştırmada, 4-5 yaş arası 12 çocuk örnekleme dahil edilmiştir. Çocukların hikâyeden anlam çıkarmalarına ve hikâyeyi dönüştürmelerine odaklanan bu çalışmada hikâye anlatma etkinlikleri videoya kaydedilmiş, yazıya dökülmüş ve sosyokültürel teorik bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bulgulara bakıldığında, çocukların detayları hatırlayarak yeni unsurlar eklediği ve hikâyeyi farklı şekillerde dönüştürdükleri görülmüştür. Çocuğun hikâyeyi hatırlayarak yeniden anlatması, hikâyeden yapılan anlamsal çıkarım ve katıldığı etkinlik ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, anlatı uygulamalarının önemli bir düşünme süreci içerdiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, çocukların hikâyeyi hatırlayarak yeniden anlatma sürecinde destek sunması ve çocukların anlama sürecini kolaylaştırmaları önerilmiştir.

Lubis (2018) yaptığı araştırmada, altı yaşındaki bir çocuğun sözsüz resimli kitap aracılığıyla anlatısını nasıl ürettiğine dair bir vaka çalışmasını ele almaktadır. Araştırmada, çocuğa 6 farklı resimli kitaptan oluşan bir seçki sunulmuştur. Dört oturumda gerçekleştirilen uygulamada her bir seans yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Uygulama sürecinde, araştırmacı tarafından çocuğa bazı sorular sorulmuş ve okumalar sırasında yorumlar yapması istenmiştir. Veriler kodlamayı, kategori oluşturmayı ve analizi gerektiren içerik analizi ilkelerine uygun olarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, yazılı metinler resimler ile birlikte verildiğinde anlatıyı geliştirme ve daha eleştirel olma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca, bu kitapların çocuklara hikayeyi kendi başlarına tasarlama ve hikayeye bir anlam katma olanağı tanıdığı görülmüştür. Resimli hikaye kitapları ile birlikte çocuğun, kendi dünya anlayışlarını metinlerle ilişkilendirerek yansıttığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla, sözsüz resimli kitap okuyan çocukların oldukça seviyeli ve perspektifli bir anlayışına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ralli ve diğerleri (2021) yaptıkları bu çalışmada, okul öncesi ve ilkokul çocuklarında hikaye anlatmanın gelişimsel örüntülerini ve sözlü dil ile hikaye anlatma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 4-7 yaş arası 237 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak psikometrik test kullanılarak; kelime bilgisi, fonolojik-morfolojik farkındalık ve pragmatik beceriler ölçülmüştür. Bununla birlikte, çocuklar bir hikayeyi dinleyerek ardından yeniden anlatmaya yönlendirilmiş, yapılan yeniden anlatma uygulaması ile hikayeyi yeniden anlatma becerileri ölçülmüştür. Çocuklar tarafından yapılan anlatımlar mikro (bağlaç kullanımı, sözcüksel uyum) ve makro (dilbilgisi, zamansal sıralama) yapı

bağlamında değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, yaş arttıkça bütün sözlü dil ve hikaye anlatma görevlerinde başarılı bir artış gözlenmiştir. Özellikle, çocuğun yaşı ile birlikte gelişen morfolojik-fonolojik farkındalık ve pragmatik becerilerin öyküyü yeniden anlatma sürecinde kelime bilgisi becerisi ile birlikte işlev gösterdiği görülmüştür. Araştırmacılar, öykü anlatımı ve yeniden anlatım uygulamasının çocukların akademik başarıları ile sosyal becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgulamışlardır.

Vretudaki ve Tafa (2022) yaptıkları bir araştırmada, okul öncesi çocukların anlatı becerilerinin üzerinde öğretim stratejisinin etkisini incelemiştir. Strateji, Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (SRSD) ilkelerine dayanarak, çocuklar için uyarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 5-6 yaş aralığındaki 85 çocuktan oluşmaktadır. Sekiz haftalık bir süre boyunca uygulama yapılmıştır. Hikâye anlatımı yapıldıktan sonra, deney grubuna kurgusal hikayeleri anlatma konusunda bir eğitim verilirken, kontrol grubuna ise hikâyenin ilginç kısımları hakkında düşüncelerini ifade ettiği tartışma ortamı sunulmuştur. Sonuçlara bakıldığında, strateji kullanımının çocukların hikâye yapısını özümsemesine yardımcı olduğu ve kişisel veya kurgusal bir hikâye oluşturmaları istendiğinde bunu etkili bir şekilde uygulamalarını sağladığı görülmüştür. Çocukları çeşitli şekillerde (dilsel, bilişsel, duygusal) meşgul eden bir öğretim stratejisi kullanımının çocukların anlatı becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu öne sürülmüştür.

Konu hakkında yapılan yurt dışı araştırmalar, öyküyü anlama becerisi ile bellek sistemi arasındaki ilişkiyi farklı boyutlarda ele almıştır. Araştırmalar, tekrar anlatıma bağlı olarak anlatı üretme becerisi, çıkarımsal düşünme, ayrıntıları fark etme ve karakter analizi gibi dilsel ve zihinsel yeterliliklerin, özellikle çalışan bellek, kaynak bellek ve yürütücü işlevler ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte; yaşa bağlı gelişim özellikleri, yetişkin desteği, tekrar ve aktif anlatım gibi değişkenlerin çocukların bellek becerilerini etkileyerek anlatı kalitelerini şekillendirdiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öyküyü tekrar anlatma uygulaması, çocukların dilsel süreçleri ile birlikte zihinsel süreçlerini harekete geçiren pekiştirici bir araç olarak ön plana çıkmaktadır (Gathercole, 2002; Gallies, 2005; McGee ve Schickedanz, 2007; Kulkofsky ve Klemfuss, 2008; Kulkofsky vd., 2008; Tompkins vd., 2013; Rajan vd., 2014; Pihl vd., 2018; Lubis, 2018; Ralli vd., 2021; Vretudaki ve Tafa, 2022).

Literatürde ilgili konu hakkında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara genel olarak bakıldığında; yurt içi çalışmalarda bellek ve öykü anlatımı ile ilgili çalışmaların bulunduğu ancak çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek becerilerinin ve belleğin nitel bulgularla incelendiği çalışmaya rastlanmadığı, yurt dışı çalışmalarda ise çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın önemi, okul öncesi dönem çocuklarının öykü tekrar anlatımlarında bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanmasıdır. Dolayısıyla, bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.



2. MATERİYAL ve YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının öykü tekrar anlatımlarının bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda materyal ve yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Creswell'e (2019) göre karma yöntem, nicel ve nitel verilerin birbiriyle bütünleştirildiği ve böylece araştırma probleminin daha iyi anlaşılması için araştırmacıya avantaj sağladığı, çeşitli alanlarda kullanılabilen önemli bir araştırma yaklaşımıdır. Yakınsayan paralel desen çalışmalarında nitel ve nicel veriler araştırma sürecinde eş zamanlı olarak toplanmakta ancak verilerin çözümlenmesi ayrı olarak gerçekleştirilmekte ve sonrasında yorumlama kısmında sonuçlar bütünleştirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli, nitel verilerin elde edilmesinde durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarı yılında Şanlıurfa ili Birecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anasınıfında okul öncesi eğitimi alan 48-72 aylık 17 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların normal gelişim göstermesi, daha önce bir dil ya da bellekle ilgili çalışmaya katılmamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme; para, zaman ve çabadan tasarruf sağlayan, veriye ulaşmanın hızlı ve kolay olduğu örnekleme yöntemidir (Huberman ve Miles 1994; Patton, 2005).

2.2.1 Çalışma Grubunun Bulunduğu Bölgenin Sosyolojik ve Kültürel Özellikleri

Çalışma grubunda yer alan 48-72 aylık 17 çocuk, Şanlıurfa ili Birecik ilçesine bağlı bir köyde yaşamaktadır. Çalışma grubundaki çocukların bulunduğu bölgeye sosyolojik ve kültürel açıdan bakıldığında, bölgede aile yaşamı geleneksel yapıdadır ve çoğunlukla iki kuşak bir arada yaşamını sürdürmektedir. Yerel halkın yaşam biçimi, bölgenin kültürel özelliklerini önemli biçimde etkilemektedir. Bölgenin kültürel yapısı içerisinde müzik ve yemek önemli unsurlardır (Şahinalp, 2005).

Bölgede yaşayan bireylerin çoğu iki dillidir. Aile içerisinde hem Türkçe hem de Kürtçe konuşulmaktadır. Çocuklar ise, okulda tamamen Türkçe konuşmakta, ebeveynleri ile bir araya geldiklerinde ise nadiren Kürtçe konuşmaktadırlar. Dolayısıyla çocuklar iki ayrı dile hâkim oldukları için bazı Türkçe kelimelerin anlamını bilmemektedirler. Bu durum özellikle Türkçe-Dil etkinliklerinde belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Çocukların aile yapısına bakıldığında, ebeveynlerin çoğunlukla düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları, ilkokul mezunu oldukları ve çocukların kardeş sayısının üç ve üzeri olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarıyla birebir ilgilenme düzeyinin düşük olduğu, bununla birlikte geniş aileye sahip bazı ebeveynlerin ailedeki diğer üyeler ile birlikte yaşama düzeni olduğu (nene, dede, amca, yenge vs.) için çocuk eğitiminde kural koyma aşamasında tutarsızlıklar yaşandığı gözlenmiştir.

Bu bölgede yaşamını sürdüren bireyler çoğunlukla aşiret yapısı sistemine dahil olmaktadır, bu durum çocuk yetiştirme tarzını da doğrudan etkilemektedir. Otoriter tutumun ön planda tutulduğu çocuk yetiştirme tarzında ebeveynler çocuklarından itaat beklemekte ve sosyal normlara uymaları hususunda ciddi bir disiplin anlayışını benimsemektedir (İnce, 2018). Bölgedeki aile yapısı genel olarak erkek egemen ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir (Dinç Kahraman, 2015). Aile yapısı belirgin şekilde geleneksel özellikler göstermekte ve özellikle kırsal kesimlerde geniş aile tipinin yaygınlığı söz konusu olmaktadır. Bölgede yaşanan ileriye dönük dönüşüm daha çok şehir merkezi ve eğitilmiş kesimlerde sınırlı olmakla birlikte, kırsal kesimlerde geleneksel yapılar varlığını devam ettirmektedir (Uluç ve Karasu, 2015).

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası” (Obalı, 2018) ve “Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı” (Paris ve Paris, 2003) kullanılarak, nitel veriler ise çocukların öykü kitabına ilişkin yaptıkları tekrar anlatımlarının ses kaydına alınması ile toplanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların öykü kitabına ilişkin tekrar anlatımları “Köpekler Bale Yapmaz” (Anna Kemp, 2010) isimli kitap aracılığıyla yapılmıştır.

2.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların genel özellikleri (yaş, cinsiyet, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi) ile ilgili bilgileri ortaya koymayı sağlayan toplam 7 soruluk bir formdur.

2.3.2 Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası

Obalı (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası”, 61-72 aylık çocukların çalışma belleği, fonolojik ve görsel mekânsal belleği ile anlamsal belleğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası üç alt ölçekten oluşmaktadır. İlk iki ölçek çocukların çalışma belleğinin bölümleri olan fonolojik ve görsel mekânsal belleği değerlendirirken, üçüncü ölçek ise anlamsal belleği değerlendirmektedir. Okul Öncesi Çocukları İçin Bellek Bataryasının Fonolojik Bellek bölümü için anlamsız sözcük tekrarları, Görsel Mekânsal Bellek bölümü için matrisler, Anlamsal Bellek bölümünde kategoriler kullanılmıştır. Fonolojik Bellek bölümünde anlamsız sözcük tekrarlarını oluşturmak için alınan 1200 sözcükten kullanım sıklığı en yüksek olandan başlayarak sıralanmış, kullanım sıklığı yüzdesi 50 ve üzeri olan sözcükler seçilmiştir. Böylece kullanım sıklığı yüzdesi 50 ve üzeri olan 126 sözcük elde edilmiştir. Alınan 126 sözcük de hece yapısı dikkate alınarak hecelerine ayrılmıştır. Hece sayısına göre eşit dağılım yapılması, anlamsız sözcüklerin gerçek sözcükleri çağrıştırmaması, Türkçe dilbilgisi kurallarına uyulması, aynı sözcükte bir ses ünlü veya ünsüz olsun sadece bir kez yer alması gibi özellikler göz önüne alınarak 126 sözcük içerisinde de eleme yapılmış ve her hece sayısına eşit sayıda

yer verilerek her heceden yalnızca bir kez yer alacak şekilde iki tanesi de deneme amaçlı olarak toplam 48 sözcük belirlenmiştir. Görsel Mekânsal Bellek bölümünde matrisler oluşturulurken renklerden, şekillerden yararlanılmasına, tek figürden başlayarak sırayla figür sayısının, şeklinin, renginin ve yerinin değiştirilerek oluşturulmasına, arka fonu gri renk olan 4x4 kare biçimde olmasına, her kapanan yerin de kare olmasına ve kapanan yerlerin her seferinde farklı yerlerde olmasına, ayrıca üç alt testten oluşmasına karar verilmiştir. Birinci alt testte matrisler siyah beyaz matrislerden, ikinci alt testte renkli matrislerden ve üçüncü alt testte şekilli matrislerden oluşturulmuştur. Her alt testte beş bölüm ve her bölümde de on tane uygulama yer almıştır. Test siyah beyaz matrisler ile başlamış, sonra renkli matrisler, en son şekilli matrisler yer almıştır. Anlamsal Bellek bölümünde ise, kategoriler kullanılarak sözcük listesi oluşturma, resim adlandırma, sözcük açıklama ve sözcük-resim eşleştirme alt testleri yer almaktadır. Ölçeğe genel olarak bakıldığında, üç alt ölçeği içerisinde barındırmaktadır. Birinci alt ölçek olan Fonolojik Bellek Ölçeği 30 anlamsız sözcük tekrarından oluşurken, ikinci alt ölçek olan Görsel Mekânsal Bellek Ölçeği üç alt testten oluşup her alt testte 25 madde yer almaktadır. Üçüncü alt ölçek olan Anlamsal Bellek Ölçeği ise dört alt testten oluşup birinci alt testte 6 madde, ikinci alt testte 30 madde, üçüncü alt testte 30 madde, dördüncü alt testte 6 madde bulunmaktadır. Uygulama sonrasında değerlendirme formuna doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak kaydedilmektedir (Obalı, 2018).

2.3.3 Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı

Çocukların hikâye anlama becerilerini ölçmek için Paris ve Paris (2003) tarafından geliştirilen “Küçük Çocuklar İçin Öykü Kavrama Aracı” kullanılmıştır. Bu araç her kitabın konusuna ve içeriğine göre uyarlanmaktadır. Paris ve Paris'in (2003) beş soruluk hikâye anlama soruları, çocukların anlatıyı anlama düzeylerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Açık sorular; karakterler, ortam, başlatıcı olay, sorun ve sonuç-çözüm gibi ana öykü unsurlarını ele almıştır (örneğin, “Bu öyküdeki karakterler kimler?” ve “Bu öykü nerede geçiyor?”) (Paris ve Paris, 2003). Sorular, her öykü kitabı oturumundan sonra her çocuğa kitap kapalı koşullarda sorulmuştur. Paris ve Paris'in (2003) dereceli puanlama anahtarına göre her soru 0 ile 2 puan arasında puanlanmıştır. Toplam hikâye anlama puanları ise, 0 ile 10 arasında değişmektedir.

2.3.4 Köpekler Bale Yapmaz

Yazar Anna Kemp'in 2010 da yayınlanan resimli öykü kitabıdır. 32 sayfadan oluşan kitap 26x26 cm ölçülerinde karton kapaklıdır. Kitabın ana karakterleri; köpek ve kız çocuğudur. Öykü diğer köpeklere benzemeyen bir köpeğin bale yapmak istemesini konu almaktadır. Kız çocuğunun bale kıyafetleri, dansı ve gösterilerine özenen köpek karakterinin başından geçen olayları ele alan kitapta köpek kahraman kız çocuğun babası ve öğretmeni tarafından sürekli engellenmektedir. Büyük bir tutkuyla bale yapmak isteyen köpek tüm engellere rağmen kız çocuğunu takip ederek bale gösterine gider. Balerinin kazara düşmesi sonucu sahneye çıkan köpeğin dans etmesi ve seyirciler tarafından alkışlanması erken çocukluk dönemine uygun mizahi bir dille anlatılmaktadır.

2.3.4.1 “Köpekler Bale Yapmaz” Öykü Kitabının Tercih Edilmesinde Etkili Olan Faktörler

“Köpekler Bale Yapmaz” isimli öykü kitabının bu araştırma için tercih edilmesinde etkili olan bazı faktörler vardır. Öyküdeki “olay örgüsünün sıra dışı bir yapıya sahip olması” bu araştırma için aranan öncelikli nitelikler arasındadır. Okul öncesi dönemde çocukların ilgisini çekmek, kitapla etkileşimi arttırmak ve okumaya karşı motivasyon sağlamak amacıyla öyküdeki sıra dışı olay örgüsü kritik öneme sahiptir. Bu dönemde rutin ve durağan anlatılardan hızla sıkılabilen çocuklar, mizah ve beklenmedik gelişmeler içeren kitaplara karşı daha ilgili olurlar (Can vd., 2022). Ayrıca alışılmışın dışındaki olaylar, daha aktif bir şekilde hatırlamaya yol açmaktadır (Yazıcı ve Bolay, 2017). Dolayısıyla kullanılacak olan öykü kitabında “olay örgüsünün sıra dışı bir yapıya sahip olması” araştırma için önemlidir. “Köpekler Bale Yapmaz” isimli öykü kitabının olay örgüsünde “köpeğin bale yapmak istemesi”, “kızı takip etmesi”, “bale gösterisine gitmesi”, “sahneye çıkıp bale yapması” ve “seyircilerin köpeği alkışlayıp üzerine gül atması” gibi olaylar sıra dışı kabul edilerek kitabın bu araştırma için seçilmesi uygun görülmüştür.

Olay örgüsünde yer alması gereken bölümlerin açık olması (giriş-gelişme-sonuç)” ve “olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kolaylıkla kurulması” araştırmada kullanılacak kitap için aranan diğer nitelikler arasındadır. Çünkü öykünün akıcı olması, neden-sonuç ilişkisinin açık olması, giriş-gelişme-sonuç

bölümlerine net bir şekilde yer verilmesi çocukların dikkat ve kavrama becerilerini arttırmaktadır (Şeker ve Çam, 2021). Bununla birlikte sıra dışı öğeler, neden-sonuç ilişkisini daha belirgin hale getirerek anlatı belleğini desteklemektedir (Vretudaki, 2021). “Köpekler Bale Yapmaz” öykü kitabının olay örgüsü ve akışı incelendiğinde; belirgin bir olay sıralamasının olduğu, neden-sonuç ilişkisinin açık bir şekilde verildiği ve akıcı bir anlatıma sahip olduğu görülmüştür.

Son olarak, araştırmada kullanılacak olan öykü kitabında olay örgüsünde referans noktaları bulunması aranan bir diğer niteliklerdir. Öykülerde yer alan referans noktalarının, çocukların zihinsel modelleme yaparak olay yapısı oluşturma becerilerini desteklediği savunulmaktadır (Paris ve Paris, 2003). Bu araştırmada, çocukların öyküyü 1 gün ve 1 hafta zaman aralıkları ile tekrar anlatımlarında öyküde yer alan bazı olaylara yer verme sıklıkları incelenmiştir. Bundan dolayı kullanılacak olan öykü kitabının olay örgüsünde belirgin referans noktalarının yer alması nitel bulgular için önemli bir nitelik olarak görülmüştür.

Dolayısıyla “Köpekler Bale Yapmaz” isimli öykü kitabının; sıra dışı olay örgüsüne sahip olması, karakter sayısının az olması, mizah ve beklenmedik gelişmeler içermesi, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin açık bir şekilde verilmesi, neden-sonuç ilişkilerini içermesi ve olay örgüsünde referans noktalarının yer alması bu araştırma için tercih edilmesini sağlamıştır.

2.3.5 Çocuk Anlatımlarındaki Sözcük Sayısı

Çocuklara “Köpekler Bale Yapmaz” isimli öykü kitabı araştırmacı tarafından okunduktan sonra, 1 gün ve 1 hafta zaman aralıklarında tekrar anlatım uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çocukların tekrar anlatımları ses kaydına alınmış ve transkript edilerek yazıya dökülmüştür. Sonrasında, çocukların anlatımlarında yer alan anlamsız sözcükler çıkarılarak sözcük sayısı belirlenmiştir. Çocukların anlatı üretimlerinde kullandıkları toplam sözcük sayısı, ifade edici dil becerisindeki üretkenliğin bir ölçüsü olarak kullanılmıştır (Muñoz vd. 2003; Heilman vd., 2010; Heppner, 2016; Altun, 2018).

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (EK 1) ve Millî Eğitim Bakanlığı’ndan (EK 2)

alınan izinler doğrultusunda, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Birecik ilçesi Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anasınıfında okul öncesi eğitimine devam eden 48-72 aylık 17 çocuktan toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların ailelerinden “Veli Bilgilendirme ve Onay Formu” na verdikleri onayın ardından, çocuklar gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katılmaları için davet edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulama süresi yaklaşık 45- 50 dk dır. Araştırmada, “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası” (Obalı, 2018) ile “Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı” (Paris ve Paris, 2003) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Gerekli resmi izinler alındıktan sonra araştırmanın ilk adımında Obalı (2018) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası, araştırmacı tarafından her bir çocuk için doldurularak çocukların bellek düzeyleri belirlenmiştir. İkinci adımda çocuklara “Köpekler Bale Yapmaz (Anna Kemp)” kitabı okunmuş, ardından çocuklardan bireysel olarak kitabı tekrar anlatmaları istenmiştir. Çocukların anlatımları ses kaydı ile alınmıştır. Çocukların kitap anlatımlarından sonra “Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı” nda yer alan sorular sorulmuştur. İlgili soru maddesini içeren kitap sayfasındaki görseller önce çocuğa gösterilmiştir ve ardından sorusu iletilmiştir. Yanıtlar forma doldurulmuştur. Araştırmanın üçüncü adımında, bir gün ve bir hafta zaman aralığı ile çocuklara kitabın kapağı gösterilerek öyküyü tekrar anlatmaları istenmiş ve çocukların anlatımları kaydedilmiştir. Ardından, ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek transkript edilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen nicel veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce sayısal verilerin normal dağılıma uygunluğu Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) testleri, Histogram ve Q-Q Plot grafikleri ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılımdan geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların anlamsal bellek ortalama puanları, öykü tekrar anlatımı sözcük sayıları ve öykü anlama boyutları arasındaki ilişkiler Spearman Brown korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin araştırma soruları kapsamında temalar ve kategoriler çerçevesinde özetlenerek yorumlanmasına dayanan nitel bir analiz yöntemidir. Araştırmacı betimsel analiz ile birlikte elde edilen bulguları doğrudan alıntılarla destekleyerek, sistematik bir şekilde sunar ve mevcut durumu betimlemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi yazılı, sözlü veya görsel materyallerin anlamlı bir şekilde çözümlenmesini sağlayarak, verileri belirli temalar, kategoriler ve kavramlar çerçevesinde sistematik olarak yorumlama sürecidir (Krippendorff, 2018). Bu yöntem, araştırmacının veriden geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlar yapmasına imkan sağlamaktadır (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu çalışmada, çocukların ses kayıtlarından elde edilen veriler transkript edildikten sonra yazılı olarak kaydedilmiş ve veriler tümevarım yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Kodlama, nitel veriyi sistematik bir düzen içerisine yerleştirme ve sınıflandırma sürecidir (Saldana, 2016). Kodlarla ilişkili olan kitaptaki unsurlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Bu çalışmada okul öncesi çocuklarının öykü anlatımları öncesinde toplanan nicel veriler ile öykü anlatımlarına ilişkin nitel veriler analiz edilerek, toplanan verilerin daha iyi anlaşılabilmesi ve iki veri setinden elde edilen veriler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için elde edilen sonuçlar birleştirilmiştir.

2.5.1 Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı alanda zaman harcayan, katılımcılarla görüşen veya katılımcılarla bizzat deneyimler yaşayan, alanda kazandığı perspektif ve tecrübeleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişidir. Bu özellikleriyle nitel çalışmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmalardan farklıdır (Yıldırım, 1999).

Bu araştırmada araştırmacı, çalışmaya katılan çocukların eğitim aldığı sınıfın öğretmeni olduğu için çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal özellikleri ile anlatımları arasında ilişkiler kurmuştur. Nitel bulgular kısmında, araştırmacı tarafından bulgulara eklenen yorumlar çalışmaya dahil edilmiştir.

2.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmanın niteliği bulgularının geçerlilik ve güvenilirliğinin ortaya koyulabilmesine bağlıdır. Araştırma sonuçlarının hangi bilimsel temellerle

elde edildiği, araştırmacıların elde ettikleri sonuçları hangi ölçütleri dikkate alarak sağladığını açıklaması araştırmanın güvenilirliğini arttıran unsurlardır (Arslan, 2022). Bu çalışmada kodlama sürecine başlarken iç güvenilirliği sağlamak amacıyla bir kontrol kodlaması gerçekleştirilerek dört çocuğun kitap tekrar anlatımlarına ilişkin veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız şekilde kodlanmıştır. Araştırmacının ve alan uzmanının birbirlerinden bağımsız şekilde gerçekleştirilen ilk kodlama sonunda araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan güvenlik hesaplama formülü ile hesaplanmıştır. Bu formül; “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” şeklindedir. Miles ve Huberman formülüne göre bu araştırmanın güvenilirliği hesaplandığında bu oran %83 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması durumunda araştırma güvenilir kabul edildiğinden bu araştırmanın da güvenilir olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Kontrol kodlaması sonrasında iki kodlayıcı arasındaki görüş ayrılıkları gözden geçirilmiş, bazı kodlar birleştirilmiş veya yeniden adlandırılmıştır. Kodlayıcılar görüş birliğine vardktan sonra veriler araştırmacı tarafından kodlanmaya devam edilmiş ve kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemler için yapılan analizler sonucu oluşan bulgular bulunmaktadır. Her bir alt problem için yapılan analizler sırasıyla sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken ilk araştırma sorusu “*Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların öyküyü anlama düzeyleri nedir?*” olarak belirlenmiştir. Söz konusu araştırma sorusunun incelenmesi amacıyla betimsel istatistikler Tablo 3.1 de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Okul öncesi çocukların “Köpekler Bale Yapmaz” adlı kitabın öykü anlatımı sözcük sayıları ve öyküyü anlama düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	X	sd
Sözcük Sayısı-1	17	18	179	79,53	40,927
Sözcük Sayısı-2	17	35	134	74,71	32,044
Açık Sorular	17	5	10	8,24	1,348
Örtük Sorular	17	7	10	9,06	,827

Tablo 3.1 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi çocukların “Köpekler Bale Yapmaz” adlı kitabı ilk tekrar anlatımlarında sözcük sayılarının 18 ile 179 arasında farklılık gösterdiği; bir hafta sonra yapılan tekrar anlatımlarında 35 ile 134 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların öykü anlatımı sözcük sayılarının ortalamasının ise sırasıyla 79,53 ve 74,71 olduğu görülmektedir. Öyküyü anlama boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; açık sorular boyutunda ortalamanın 8,24 ($\pm 2,326$), örtük sorular boyutunda ortalamanın 9.06 ($\pm 2,337$) olduğu görülmektedir.

3.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken ikinci araştırma sorusu “*Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların bellek becerileri hangi*

düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Söz konusu araştırma sorusunun incelenmesi amacıyla betimsel istatistikler Tablo 3.2 de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Okul öncesi çocukların bellek becerilerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min	Max	X	sd
FB Top	17	9	20	15,82	3,127
GMB1	17	23	64	42,41	10,554
GMB2	17	7	40	27,65	9,172
GMB3	17	9	35	20,94	8,235
GMBTop	17	41	127	91,00	25,656
AB_SÖZ	17	12	45	23,88	7,921
AB_ADL	17	4	11	8,06	2,135
AB_ACK	17	15	66	31,88	13,883
AB_ESL	17	2	6	4,06	1,249
ABTop	17	40	124	67,88	22,746

Tablo 3.2 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası fonolojik bellek alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 15,82 görsel mekânsal bellek toplam puan ortalamasının 91, toplam anlamsal bellek ortalama puanının ise 67,88 olduğu görülmektedir.

3.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken üçüncü araştırma sorusu “*Öykü tekrar anlatımlarında kullandıkları sözcük sayısı ile öykü anlama ve bellek puanları arasında ilişki var mıdır?*” olarak belirlenmiştir. Söz konusu araştırma sorusu Spearman Brown korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 3.3 Okul öncesi çocukların anlamsal bellek ortalama puanları, öykü tekrar anlatımı sözcük sayıları ve öykü anlama boyutları arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısı değerleri

		AB_SÖZ	AB_ADL	AB_ACK	AB_ESL	ABTop	SS1	SS2	Açık	Örtük
AB_SÖZTop	r	1,000	,322	,712**	,279	,826**	,527*	,070	,235	-,110
	p	.	,207	,001	,278	,000	,030	,789	,364	,673
AB_ADL	r	,322	1,000	,533*	,216	,580*	,432	,362	,553*	,426
	p	,207	.	,027	,405	,015	,084	,153	,021	,088
AB_ACK	r	,712**	,533*	1,000	,271	,948**	,677*	,371	,618**	,204
	p	,001	,027	.	,292	,000	,003	,143	,008	,433
AB_ESL	r	,279	,216	,271	1,000	,440	,250	,037	,197	,342
	p	,278	,405	,292	.	,077	,333	,888	,449	,179
ABTop	r	,826**	,580*	,948**	,440	1,000	,622*	,240	,526*	,175
	p	,000	,015	,000	,077	.	,008	,353	,030	,501

p<.05

Tablo 3.3 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların ilk uygulamadaki sözcük sayıları ile anlamsal bellek alt boyutlarından sözcük oluşturma ($r = .527$; $p < .05$), sözcük açıklama ($r = .677$; $p < .05$), ve anlamsal bellek toplam puanları ($r = .622$; $p < .05$) ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunduğu bir hafta sonra yapılan uygulamada elde edilen sözcük sayıları ile anlamsal bellek puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Öyküyü anlama sorularından açık soruların anlamsal bellek alt boyutlarından resim adlandırma, sözcük açıklama ve anlamsal bellek toplam puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak; katılımcı çocukların anlamsal bellek düzeyleri arttıkça sözcük sayısı ve açık sorulara verdikleri doğru yanıtların da arttığı söylenebilir.

3.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken dördüncü araştırma sorusu “*Öyküyü bir gün ve bir hafta arayla tekrar anlatımlarında hangi değişimler ortaya çıkmaktadır?*” olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusuna ilişkin çocukların öykü tekrar anlatımları betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.

3.4.1 Öykü Tekrar Anlatımlarında Referans Noktalarına Yer Verme Sıklıkları

Dördüncü araştırma sorusunun incelenmesi amacıyla “Köpekler Bale Yapmaz” öyküsünün olay örgüsünü içeren on referans noktası belirlenmiştir. Katılımcı çocukların bir hafta arayla yaptıkları öykü tekrar anlatımları belirlenen referans noktaları temelinde betimsel olarak analiz edilmiştir. İlk uygulama ve uygulamadan bir hafta sonra yapılan tekrar anlatımlarda katılımcı çocukların referans noktalarına anlatımlarında yer verme sıklıkları Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Katılımcı çocukların öykü tekrar anlatımlarında referans noktalarına yer verme sıklıkları

Öyküdeki olay referansları	1. Uygulama (1 gün sonra)	2.Uygulama (1 hafta sonra)
Köpeğin kız karakteri taklit etmesi	6	2
Köpeğin bale yapmak istemesi	4	2
Baba karakterinin/öğretmenin köpeklerin bale yapamayacağını söylemesi	11	13
Köpeğin kız karakteri takip etmesi ve karakterin bunu fark etmesi	14	15
Kız karakterin bale gösterisine gitmesi	4	1
Gösteride baş balerinin düşmesi	12	12
Köpeğin sahneye çıkması ve seyircilerin köpeklerin bale yapamayacağını söylemesi	7	8
Köpeğin balerin kadar güzel dans etmesi	8	8
Seyircilerin köpeği alkışlaması ve çiçek atması	10	6
Kız karakterin köpeğine sarılarak “Köpekler bale yapabilir” der.	5	1

Tablo 3.4’te katılımcı çocukların öykü tekrar anlatımlarında referans noktalarına yer verme sıklıkları incelendiğinde; baba veya öğretmenin köpeklerin bale yapmayacağına ilişkin ifadelerinin ($f_1:11$, $f_2: 13$), köpeğin kız karakteri takip etmesi ve karakterin bunu fark etmesi ($f_1:14$, $f_2: 15$), gösteride balerinin düşmesi ($f_1:12$, $f_2: 12$) konularına anlatımlarında sıklıkla yer verdikleri görülmektedir. Köpek karakterin bale yapmak istemesi ($f_1:4$, $f_2: 2$), kız karakterin bale gösterisine gitmesi ($f_1:4$, $f_2:1$), hikâye sonunda kız karakterin köpeğine sarılarak köpeklerin bale yapabileceğini söylemesi ($f_1:5$, $f_2: 1$) ise katılımcı çocukların her iki anlatımlarında da en az yer verdikleri konular olduğu ve bir hafta arayla yapılan ikinci uygulamada beş referans olayda sıklığın azaldığı görülmektedir.

3.4.2 Öykü Tekrar Anlatımlarında Ortaya Çıkan Değişimler

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken dördüncü araştırma sorusu olan “Öyküyü bir gün ve bir hafta arayla tekrar anlatımlarında hangi değişimler ortaya çıkmaktadır?” sorusu doğrultusunda katılımcı çocukların bir gün ve bir hafta arayla öykü tekrar anlatımlarında ortaya çıkan değişimler içerik analizi ile incelenmiştir.

İçerik analizinde elde edilen veriler üç aşamada analiz edilmiştir; (1) verilerin kodlanması, (2) kategorilerin oluşturulması, (3) kod ve kategorilerin

düzenlenmesi ve çocukların öykü anlatımlarından doğrudan alıntılar ile ilişkilendirilmesi (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmaya katılan okul öncesi çocukların “Köpekler Bale Yapmaz“ kitabının bir gün ve bir hafta arayla tekrar anlatımlarına ilişkin ses kayıtlarının dökümü alınarak araştırmacı tarafından tekrarlı okumalar yapılmıştır. Yapılan tekrarlı okumalarda araştırma sorusu bağlamında elde edilen kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Anlatımların tekrarlı okumaları sonucunda çocukların anlatımları aşağıdaki dokuz temel kategori başlığında analiz edilmiştir:

3.4.2.1 Öykü Başlığı

Katılımcı çocukların bir gün sonra öykü tekrar anlatımlarında öykünün başlığını kelimelerin yeri değişse de bağlamdan kopmadan büyük ölçüde doğru hatırladıkları, sadece üç çocuğun öykü ismini tam olarak hatırladığı görülmektedir. Öykü ismini tam olarak hatırlayan üç çocuk arasından bir tanesinin ise yalnızca bir hafta sonraki tekrar anlatımında hatırladığı gözlenmiştir. Beş çocuk ise, konu bağlamından kopmadan bir başlık belirtmiştir. Bunların arasından üç çocuğun “Köpek Dans Ediyor” şeklinde hatırladığı, diğerlerinin “Köpek Dans Yapmaz”, “Dans Eden Köpek” şeklinde hatırladıkları görülmüştür. Altı çocuğun ise ilk uygulamada öykü başlığını hatırlamayıp, ikinci uygulamada hatırladığı görülmüştür. Bir hafta sonraki ikinci uygulamada bir çocuğun tek kelimeyle karakterin ismini söylediği “Köpekler”, bir çocuğun bale kelimesini hatırlamayıp “baline” ifadesini kullandığı, bir çocuğun “Köpekler Kule Yapmaz” (bale kelimesini hatırlayamadığı için) ve diğer üç çocuğun ise “Bale dersi kitabı”, “Köpek Bale Yapıyor”, “Dans Eden Köpek” gibi farklı ama bağlamdan çok kopmadan cevap verdikleri görülmektedir. İki çocuğun her iki uygulamada da başlığı hatırlamadığı, bir çocuğun ise ilk uygulamada konu bağlamına yönelik olarak “Köpek Dans Ediyor” başlığını hatırladığı, fakat ikinci uygulamada hatırlamayarak bir başlık belirtmediği görülmüştür.

Çocukların anlatımlarında öykü başlığını ifade ederlerken eksiltmeler (Köpekler, Baline), küçük değişiklikler (Köpek Dans Yapmaz) veya farklı adlandırmalar (Köpekler Kule Yapmaz) ortaya çıkmıştır. Bu durum, başlık bilgisinin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılırken kısmen kaybolduğunu ve çocukların ana fikre dayalı yeniden yapılandırma sürecine

girdiğini göstermektedir. Bununla birlikte öykü başlığının tekrar anlatımlarda yalnızca üç çocuk tarafından tam ve doğru bir şekilde kullanılması, hatırlama sürecinde zorlanılan bir unsur olduğunu göstermektedir.

Ön bilgi sağlayan bir unsur olarak öykü başlığı, çocukların öyküyü kavrama ve hatırlama süreçlerine destek olmaktadır (Hudson ve Nelson, 1983). Öykü başlığı, çocukların hatırlama becerisinde en zayıf performans gösterdiği alanlardan birisidir (Varol vd., 2020).

Aşağıda, çocukların anlatımlarında öykü başlığını kullanımlarına ilişkin örneklerle yer verilmiştir:

Ç1: Kitabın adı “Köpekler Bale Yapmaz”. (1 gün sonra)

Ç1: Kitabın adı “Köpekler Bale Yapmaz”. (1 hafta sonra)

- Verilen örnekte; her iki anlatımda da öykü başlığının tam ve doğru bir şekilde aktarıldığı görülmüştür.

Ç2: Kitabın adı “Dans Yapan Köpek” ti. (1 gün sonra)

Ç2: Kitabın adı “Dans Yapan Köpek”. (1 hafta sonra)

Ç3: Kitabın adı “Köpek Dans Ediyor”. (1 gün sonra)

Ç3: Kitabın adı “Köpek Dans Ediyordu”. (1 hafta sonra)

Ç13: Kitabın adı “Köpek Dans Yapmaz”. (1 gün sonra)

Ç13: Kitabın adı “Köpek Dans Yapmaz”. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların her iki anlatımlarında da aynı öykü başlığını kullandıkları ve konu bağlamından kopmadan bir başlık belirttikleri görülmüştür.

Ç10: Kitabın adı “Köpek, Baline”. (1 hafta sonra)

Ç14: Kitabın adı “Köpekler Kule Yapmaz”. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların bir gün sonraki anlatımlarında öykü başlığı belirtmediği, bir hafta sonraki anlatımlarında ise “bale” kelimesini hatırlamadıkları, yerine ses benzerliği olan kelimeler türeterek (baline, kule) bir başlık belirledikleri görülmüştür.

3.4.2.2 Karakterler

Ana karakterlerin (kız, köpek, baba) çoğunlukla her iki anlatım sürecinde de hatırlandığı belirlenmiştir. Diğer karakterlerin bazılarının (öğretmen, balerin, seyirciler, kadın, saksafon çalan adam) sekiz çocuk tarafından bir gün sonra

hatırladığı, fakat bir hafta sonra hatırlanmadığı görülmüştür. Katılımcı çocukların bir hafta sonraki anlatımlarına bakıldığında ilk uygulamaya göre sekiz çocuğun karakter sayısında azalma görülürken, altı çocuğun karakter sayısında artış görülmüştür. Üç çocuğun ise her iki anlatımda da aynı karakterleri hatırladığı görülmüştür. Bu çocuklardan birisi iki uygulamada da karakterlerin tamamını hatırlamıştır “Köpek, öğretmen, kız, babası, balerin ve kadın”. “Seyirci kadın” karakterinin ise bir çocuğun bir gün sonra hatırladığı, ama bir hafta sonra hatırlamadığı görülmüştür. İki çocuğun “balerin” kelimesini hatırlamayarak “prenses kız” ve “baline kız” ifadesini kullandığı, iki çocuğun ise bir gün sonra “balerin” kelimesini hatırladığı, fakat bir hafta sonra bir tanesinin “bale yapan kişi” ifadesini kullandığı, diğerinin ise hatırlamadığı görülmüştür. Çocukların tekrar anlatımlarında karakterlerden bahsetme durumlarına bakıldığında; ana karakterler genellikle anlatılarda doğru hatırlanmıştır. Yardımcı karakterlerde ise unutma, yer değiştirme veya yeni karakter ekleme görülmüştür. Dolayısıyla ana karakter bilgisinin bellekte daha kalıcı olduğu, yardımcı karakterlerin ise epizodik belleğe dayalı olarak daha çabuk unutulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, çocukların karakterlerden bahsettikçe olayların detaylarını da anlatımlarına ekledikleri görülmüştür.

Öyküdeki karakter bilgisinin hatırlanması, anlatı tutarlılığı ve bütünlüğünü arttırmaktadır. Anlatının daha açık ve sıralı bir şekilde aktarılmasında, karakterlerin görevleri ve ilişkilerinin anlatıya eklenmesi önemli bir yer tutmaktadır (Lorch vd., 2010). Bununla birlikte, çocukların öyküde geçen karakterleri hatırlama düzeyleri ile mekân ve olay detaylarını hatırlama düzeyleri arasında güçlü bir ilişki vardır (Martinez, 2024).

Aşağıda, çocukların anlatılarında karakterlerden bahsetmelerine yönelik örneklere yer verilmiştir:

Ç2: **Babası** doğum gününde hediye için balerin bileti almıştı. Sonra **köpek** bunları takip ediyordu. Sonra orada **balerin** düştü. (1 gün sonra)

Ç2: Sonra **babası** doğum günü hediyesi için ona bale bileti aldı iki tane. **Köpek** onu yine takip ediyordu. Sonra **bale yapan** kişi düştü. (1 hafta sonra)

Ç15: **Kız** dedi ki **babasına** “**köpeğimi** de dansa götürebilir miyim?”. “Yok” dedi **babası**. Sonra da **köpek** onu gizli gizli takip etti. Sonra da **öğretmenin** karşısına çıktı. (1 gün sonra)

Ç15: **Çocuk babasına** demiş ki “**Köpeğimi** baleye götürebilir miyim?”. **Babası** demiş ki “Köpekler bale yapmaz”. Sonra da gitmiş onun peşinden gelmiş. **Öğretmeni** demiş ki “Bu **köpek** ne?”. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların her iki anlatımlarında da karakterlere benzer sıklıkta yer verdikleri görülmüştür.

Ç8: *Kitapta **köpek, kız, annesi, babası** vardı. **Kız** ve **köpek** film izliyordu. **Köpek** de dans ediyordu. Sonra da **kız** takıldı bir yere. **Bir tane adam kızın kafasına bir şey koyuyordu.** (1 gün sonra)*

Ç8: *Bir tane **kız** arkasına bakıyordu, **köpeği** de peşinden geliyordu. Sonra **köpek** sahneye çıktı. Sonra bir **kadın** dedi ki “**köpekler** bale yapmaz”. (1 hafta sonra)*

- Verilen örnekte; çocuğun bir hafta sonra yapılan ikinci anlatımında karakterlerden bahsetme sıklığında azalma görülmüştür.

Ç7: *Sonra **prenses kızın** ayağı takılmış, bir müzik aletinin içine girmiş. (1 gün sonra)*

Ç10: ***Baline kız** düşmüş. Köpek gelmiş baline yapmış. (1 hafta sonra)*

- Verilen örneklerde; çocukların “balerin” kelimesini hatırlamadıkları için benzer kelimeler ile anlatımlarında karakterlere yer verdikleri görülmüştür.

3.4.2.3 Olay Sıralaması ve Mantıksal Bütünlük

Katılımcı çocukların bir hafta arayla yaptıkları öykü anlatımlarında olay sıralamalarının farklı özellikler gösterdiği ve belirgin bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Beş çocuk her iki uygulamada da olay sıralaması ve mantıksal bütünlüğü korumuştur. Altı çocuğun ise ilk anlatımda olay sırasını daha doğru bir şekilde aktarırken, bir hafta sonraki ikinci anlatımda olay sıralamasının çoğunlukla bozulduğu ve anlatımların parçalı hale geldiği görülmektedir. Bir hafta sonraki tekrar anlatımlardaki olay sıralamasında; sondaki olayların başlangıçta, başlangıçtaki olayların ise sonda yer almasında artış gözlenmiştir. Ana olayların hatırlanmasında da belirgin bir kayıp görülmüş, özellikle “baş balerinin düşmesi” ve “köpeğin dans etmesi” gibi kritik sahnelerin eksildiği belirlenmiştir. Üç çocuğun ise bir hafta sonraki öykü anlatımlarının ilk anlatımlarına oranla daha iyi bir olay sıralaması içerdiği, üç çocuğun her iki anlatımında da olay sıralamasında hatalar olduğu ve mantıksal bütünlüğün sağlanamadığı görülmektedir. Bir gün sonra yapılan tekrar anlatımlarda giriş-gelişme-sonuç yapısını büyük ölçüde koruyan

çocukların, bir hafta sonraki anlatımlarında olay sıralamasında hatalar, bazı kısımlarda tekrar ve atlamalar yapmaları zamanla olaylar arasında nedensellik bağlarının zayıfladığını ve oluşan boşlukların tahminler ile doldurulduğunu göstermektedir.

Olayların zihinde zaman örgüsüne göre yapılandırılması, hatırlama becerisini etkilemektedir. Çocuk tarafından olayların kodlanması ve aktarılma biçimi, hatırlama düzeyini belirleyen faaliyetlerdir. Dolayısıyla, olay sıralamasının net olarak işlendiği ve çocuk tarafından kodlandığı öykülerin, tekrar anlatımlarda daha iyi bir başarı sağladığı öne sürülmektedir (Klemfuss vd., 2020). Olayların doğru sıralamayla hatırlanması, çocuğun öykü yapısına dair bilişsel şemalarının gelişmiş olduğunu ve olay akışını mantıksal bütünlük çerçevesinde yeniden organize edebildiğini gösterir. Olay sıralamasında hatalar yapan çocuk anlatılarında ise, çoğunlukla mekân ve karakter detaylarında eksiklikler belirlenmiştir (Martinez, 2024).

Aşağıda, çocukların anlatımlarındaki olay sıralamalarına ve mantıksal bütünlüklerine yönelik örneklere yer verilmiştir:

Ç12: Köpek kızın peşinden gidiyordu. Öğretmeni dedi “köpek dans edemez”. Dışarı çıkmış, **kız da yere düştü**. Sonra o köpek geldi dansa. Kız gidiyordu “biri peşimden geliyor” dedi. Kız okula gidiyordu, köpek de peşinden gidiyordu. Dans etmek için o da onunla gitmek istiyor. Sonra **film izliyorlar**. Okulda pencereyi açmışlardı, dans ediyorlardı, öğretmen “biri bana bakıyor” dedi. Köpek bakıyordu. İçeri girdi, “dans edebilir miyim?” dedi, kız da dedi “o benim köpeğim”. Öğretmeni de dedi ki “hayır bu dans edemez”. Köpek dansa çıktı ve bağurdılar. (1 gün sonra)

Ç12: Kız dans ediyordu, **yere düştü**, sonra köpek çıktı. Sonra kızın peşinden geliyordu. Okulda dans ediyorlardı. Köpek öğretmene bakıyordu. Öğretmen “durun” dedi, durdular. Sonra o geldi içeriye. Sonra otobüs geldi. Kız köpeğini istiyordu. Köpek de arkasındaydı. Sonra da kadın kalktı, dedi ki “köpekler dans yapmaz”. Sonra köpekle kız **televizyona bakıyordu**. (1 hafta sonra)

- Verilen örnekte; çocuğun her iki anlatımında da öykünün sonunda yer alan olaya (kızın yere düşmesi) başlangıçta yer verdiği, öykünün başında yer alan olaya da (kız ve köpeğin televizyon izlemesi) anlatımın sonrasında yer verdiği görülmüştür.

Ç14: Bir kız hareket yapıyordu köpek de aynı hareketi yapıyordu. Kız bir yere gidiyor, köpek de onun peşinden gidiyordu. Sonra kız “birisi benim peşimden geliyor” diyor. Kızın öğretmeni diyor ki “bu kim”, kız da “bu benim köpeğim” diyor. Sonra öğretmeni diyor ki “bu köpeği dışarı çıkart”. Kız köpeğine sarılıyor ve “sen artık bale yapabilirsin” diyor. Köpek de mutlu oluyor. Düğünde kız düşüyor ve ayağı kırılıyor. Sonra bir şeyin içine giriyor. Köpek gizlice bakıyor. Köpek de düğüne gidiyor, oynuyor. Oradaki insanlar diyor ki “bu köpek”. Kız köpeğine “sen bale yapabilirsin” diyor sonra da köpek mutlu oluyor. (1 gün sonra)

Ç14: Kız bir hareket yapıyordu, köpek onun hareketini yapıyordu. Sonra, kızın ayağı kırılıyor, bir şeyin içine düşüyor. Kız “sen artık kule yapabilirsin” diyor. Köpek kızın arkasından gidiyordu, kız da diyordu ki “kim bu arkamdan gelen”. Öğretmen diyor ki “bu kimin köpeği”, kız da diyordu ki “bu benim köpeğim”. Sonra öğretmen “bunu dışarı çıkart” diyor. Sonra da köpek üzülüyor. Sonra da kız diyor ki “sen kule yapabilirsin artık”. Köpek de çok mutlu oluyor. (1 hafta sonra)

- Verilen örnekte; çocuğun her iki anlatımında da olay sıralamasını aynı doğrultuda ilerleterek, mantıksal bütünlüğü aynı düzeyde sağladığı görülmektedir.

Ç8: Bir tane köpek vardı, bir tane amcanın çantasına köpek saklandı. O da bale yapmak istedi. Kızın yanına gidiyordu. Bale yapmaya gittiler. Orada kız takıldı, bir tane amca kafasına bir şey taktı. Köpek çıktı sonra. Köpek orada güzel danslar yaptı. Bir tane kadın bağırdı “köpekler bale yapmaz” dedi. (1 gün sonra)

Ç8: Bir tane kız arkasına bakıyordu, köpeği de peşinden geliyordu. Sonra köpek sahneye çıktı. Sonra bir kadın dedi ki “köpekler bale yapmaz”. Köpek sonra üzüldü. Köpek okula gitti. Öğretmeni “köpekler bale yapmaz” dedi. (1 hafta sonra)

Ç16: Köpek üzgündü. Çünkü o dans etmeyi çok seviyordu. Kız ve köpeğe öğretmen kızıyordu. “Köpekler dans etmez” dedi. Öğretmen köpeği penceren gördü. Kızın ayağı takılıyor, düşüyor. Adam flüt çalıyordu, kız içinde kalıyor. Köpek duvarın üstünden bakıyor. Sonra dans etmiş. Oradaki insanlar şaşırılmış. “Bu köpek dans eder” demişler. (1 gün sonra)

Ç16: Öğretmeni köpeğe kızıyor, “köpekler bale yapmaz” diye. Kızın ayağı takıldı düştü. Köpek ortaya çıktı. Trene binip uzak bir eve gittiler. Köpeği görmek istememişler artık. Köpek üzgün, bale sevdiği için. Öğretmen demiş ki “bu kimin köpeği?”. Kız “benim köpeğim” demiş. Öğretmen “köpekler bale yapmaz” demiş.

Sonra köpek, babasının çantasının içine girmiş. O da gitmek istemiş. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; iki çocuğun da her iki anlatımına bakıldığında, bir hafta sonraki anlatımlarında olay sıralamasında karışıklıkların ve mantıksal bütünlükte bozulmaların meydana geldiği görülmüştür.

3.4.2.4 Mekân ve Detay Hatırlama

Mekanlar (okul, bale salonu, salon, gösteri) bir gün sonraki anlatımlarda altı çocuk tarafından daha net verilirken, bir hafta sonra çoğunlukla “bir yer”, “sahne” gibi genel ifadelerle geçmiştir. Dört çocuk ise tam tersine bir gün sonraki anlatımlarında “orası, bir yer, dans etme yeri, dansa” ifadelerini kullanırken, bir hafta sonra konuya ilişkin mekânlar belirtmiştir “bale yeri, sahne, okul”. İki çocuğun her iki anlatımında da aynı mekanları hatırladığı görülmüştür “okul, sahne, bale dersi”. Dört çocuk ise mekân bağlamında farklı konumlar söylemiştir “okul sahnesi, Birecik, düğün, bale dersi”. Bir çocuk iki anlatımında hiçbir mekâna yer vermemiştir. Çocukların ilk anlatımlarında “bale salonu, gösteri, okul” gibi mekanları daha net olarak ifade ederken, ikinci anlatımlarında “bir yer, Birecik, düğün” gibi mekan bilgilerini azalttığı veya genelleştirdiği görülmüştür. Bu bulgu, mekansal bağlam belleğinin zamanla zayıfladığına işaret etmektedir.

Mekansal bağlamın esnek ve ayrıntılı bir şekilde saklanıp geri getirilmesi çocuklarda sınırlı kalmaktadır (DeMaster vd., 2013). Çocuklar olayın içeriğini nispeten iyi hatırlasalar da, olayın “nerede” gerçekleştiğini olayla ilişkilendirme becerisi ilerleyen yaşlarda daha belirgin bir şekilde gelişim gösterir. Bu durum, mekansal ayrıntıların zamanla çabuk kaybolmasına yol açmaktadır (Bauer vd., 2012).

Aşağıda, çocukların anlatılarında mekânsal öğeleri kullanımlarına ilişkin örneklere yer verilmiştir:

*Ç6: Köpek kız ile bale yapıyordu. Kızın ayağı takıldı, kız yere düştü. Kızı köpek takip etmişti. Köpek **sahneye** çıktı. (1 gün sonra)*

Ç6: Köpek bale yapıyordu, kızı takip ediyordu. Babasının yanına gidiyordu “köpek ile bale yapmaya gidebilir miyim?” diyordu. Babası “hayır” diyordu. Sonra, kız bale yapmaya gidiyor. Kız takılıyordu, yere düşüyordu. (1 hafta sonra)

Ç10: Köpek balerin yapmak istiyor. Sonra **gösteriye** gitmiş. Herkes onu alkışlamış. (1 gün sonra)

Ç10: Köpek baline yapmak istemiş. Herkes onu alkışladı. Köpek çocuğun peşinden gelmiş. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların bir gün sonraki anlatımlarında öyküde geçen “sahne, gösteri” gibi belirli mekanlara yer verdikleri, bir hafta sonra yaptıkları ikinci anlatımda ise yer vermedikleri görülmüştür.

Ç5: Ablası **Birecik’ e** gitmiş, arkasından bir köpek gelmiş. (1 hafta sonra)

Ç14: **Düğünde** kız düşüyor ve ayağı kırılıyor. (1 gün sonra)

Ç16: **Düğünde**, kızın ayakkabısı takıldı düştü. (1 gün sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların anlatımlarında öyküde geçen mekânsal öğelere yer verirken, yaşadıkları çevredeki kültürel özelliklerin anlatımlarına yansıdığı görülmüştür. Anlatı sadece bireyin kendi iç dünyasının bir yansıması olmamasıyla birlikte, ilişkisel ve kültürel bağlamlar ile birlikte gelişim göstermektedir (Daiute, 2013). Anlatıların yapısı, kültüre göre değişmektedir. Kültüre özgü olaylar, çocukların anlatılarında güçlü bir şekilde temsil edilir (Hosny vd., 2020).

Detay hatırlamaya ilişkin bulgulara bakıldığında; bir hafta sonraki anlatımlarda, beş çocuğun daha az detay hatırladığı, beş çocuğun ise daha fazla detay hatırladığı görülmüştür. Yedi çocuk ise her iki uygulamada aynı sıklıkta detaylara yer vermiştir. Detaylara bakıldığında özellikle “köpeğin kızla birlikte film izlemesi, köpeğin eteği almaya çalışması, kızın doğum günü, köpeğe çiçek atılması, kızın müzik aletinin içine girmesi, köpeğin pencereden izlemesi, köpeğin çantanın arkasına saklanması, korkunç bir şey olması” ifadelerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Detay hatırlamada iki uygulama arasında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Çünkü, çocukların anlatımlarında detaylara yer vermelerinde “dikkat” unsuru ön plandadır. Çocuklar öyküde dikkat ettikleri detaylara anlatımlarında yer vermektedir.

Çocuklar öyküyü tekrar anlatırken dikkat ettikleri belirli detaylar üzerinde özellikle dururlar (Pihl vd., 2018). Konunun kavranması, dikkatin belirli bir noktada toplanması ile mümkündür (Varol ve Eti, 2020). Dikkat becerisi güçlü olan çocuklar, öyküde yer alan karakter, mekân ve olayları daha net bir şekilde algılayarak anlatımlarında bu detaylara sıklıkla yer verirler. Bu, öykünün hem

mikro yapısı (kelime-vurgu) hem de makro yapısı (olay sıralaması) bağlamında belirginleşmektedir (Ralli vd., 2021).

Aşağıda, çocukların anlatımlarında detaylara yer vermelerine ilişkin örneklere yer verilmiştir:

Ç2: Köpek de üzüldü **iki damla gözünden yaş aktı**. Sonra kulübesine gitti hiç çıkmadı. (1 gün sonra)

Ç2: Köpek üzüldü, gözünden **iki damla yaş geldi**. Sonra da gitti yuvasına girdi, çıkmadı. (1 hafta sonra)

Ç11: Kız ve babası gittiler, köpek de arkasından gizlice geldi. Bir adamın **bavulunun arkasına** saklandı. Sonra da babası kızı için **bilet** almıştı, sonra da bir yere gittiler. / Kızın **doğum günüydü**, babası bir bilet aldı. (1 gün sonra)

Ç11: Kız ve babası bir yere gittiler. Köpek de arkasından geldi. Sonra da köpek bir **bavulun arkasına** saklandı. Sonra da kızın **doğum günüydü**, babası bir **bilet** aldı. **Bale bileti**. (1 hafta sonra) i

- Verilen örneklerde; iki farklı çocuğun her iki anlatımlarında da aynı detaylara yer verdikleri görülmektedir.

3.4.2.5 Duygusal Unsurlar

“Köpeğin üzülmesi, ağlaması” gibi duygusal öğeler altı çocuk tarafından bir gün sonra sıkça aktarılmış, bir hafta sonra bu detaylar azalmış veya tamamen unutulmuştur. Altı çocuk ise, bir hafta sonra duygusal unsurlara daha sık yer vermiştir. Bununla birlikte üç çocuk her iki uygulamada aynı sıklıkta duygusal unsura yer verirken, iki çocuk da hiçbir duygusal unsura yer vermemiştir. Duygusal unsurlardan “köpeğin ağlaması, öğretmenin kızması, köpeğin baleyı sevmesi” ifadelerine sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Bulgular, duygusal unsurların hatırlanmasında belirgin bir farklılık göstermemiştir. Duygusal unsurların bir gün sonra hatırlandığına dair bulgu, duygusal anıların kısa vadede daha etkili, uzun vadede ise daha silik hale geldiğine işaret etmektedir. Duygusal unsurların bir hafta sonra hatırlandığına dair olan bulgu ise, zamanla anlatıyı aktarırken stres, heyecan faktörlerinden daha az etkilenecek çocuğun hafızasında var olan bilgileri aktarabildiğini göstermektedir.

Çocuklar, olayların duygusal ağırlığı yüksek olan bölümlerini daha ayrıntılı şekilde hatırlamaktadır. Bu durum, duygusal durumların epizodik bellekte daha

kalıcı izli olduğunu ve anlatımda daha yoğun kullanıldığını göstermektedir (Martinez, 2024). Ayrıca, çocukların çevresindeki insanların duygularını tanıma, anlama ve yorumlama becerileri öykülerde yer verilen duygusal unsurları kavrama ve anlatma yetilerini etkilemektedir. Duygusal anlayışı yüksek olan çocuklar, anlatımlarında daha fazla duygusal unsura yer verirler (Denham vd., 2012).

Aşağıda, çocukların anlatımlarında duygusal unsurlara yer vermelerine ilişkin örneklerle yer verilmiştir:

Ç1: Köpek **baleyi seviyor** diye oraya çıkmış. (1 gün sonra)

Ç5: Köpek de **üzülüp ağlıyormuş**. Akşama kadar yatmadan **ağlıyormuş**. (1 gün sonra)

Ç9: Köpek **üzülmüştü**, çünkü bale yapmadı diye. (1 gün sonra)

Ç11: Köpek her akşam **ağladı**, yemek yemedi. İnsanlar **kızdı**, kız kucağına aldı eve götürdü. (1 gün sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların bir gün sonra yaptıkları anlatımlarında duygusal unsurlara yer verdikleri görülmüştür.

Ç3: Öğretmen köpeğe **kızdı**. Köpek dans ediyor diye. Köpek **ağladı**. **Üzgün** oldu. Bir kadın köpeğe bakıyordu, bağıırıyordu. Kız **üzgün** görünüyordu. Köpeği gelmediği için. (1 hafta sonra)

Ç8: Öğretmeni “köpekler bale yapmaz” dedi. Köpek **üzüldü**, hep **ağladı**. (1 hafta sonra)

Ç10: Öğretmen demiş “köpekler baline yapmaz”. Köpekten iki damla göz yaşı akmış. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların bir hafta sonra yaptıkları anlatımlarda duygusal unsurlara yer verdikleri görülmüştür.

Ç2: Sonra öğretmen köpeği gördü dedi ki “köpekler balerin yapmaz”. Köpek de **üzüldü iki damla gözünden yaş aktı**. (1 gün sonra)

Ç2: Sonra bale öğretmeni dedi ki “bu bir köpek, köpekler bale yapmaz” dedi. Köpek **üzüldü, gözünden iki damla yaş geldi**. (1 hafta sonra)

Ç11: Köpek **üzgündü**. Çünkü o dans etmeyi **çok seviyordu**. Kız ve köpeğe öğretmen **kızıyordu**. “Köpekler dans etmez” dedi. (1 gün sonra)

Ç11: Köpeği görmek istememişler artık. Köpek **üzgün**, bale **sevdiği için**. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların her iki anlatımlarında da öyküde geçen duygusal unsurlara yer verdikleri görülmüştür.

3.4.2.6 Eklemeler ve Yaratıcılık

Katılımcı çocukların anlatımlarında hikâyeye ait olmayan detaylar ve hayali öğeler ortaya çıkmıştır (örn. Birecik, tren, uçak bileti, doğum günü pastası, müdür, çarpışan arabalar, düğün, flüt). Çocukların bir gün ve bir hafta zaman aralığıyla öykü tekrar anlatımlarında ekleme ve yaratıcılık unsurlarına yer verme sıklıklarına bakıldığında;

- Bir gün sonra iki çocuğun:

Ç4: O kızı **doğum günü pastası** almaya gittiler. (1 gün sonra)

Ç14: **Düğünde** kız düşüyor ve ayağı kırılıyor. Sonra bir şeyin içine giriyor. Köpek gizlice bakıyor. Köpek de **düğüne** gidiyor, oynuyor. (1 gün sonra)

- Bir hafta sonra iki çocuğun:

Ç5: Ablası **Birecik' e** gitmiş, arkasından bir köpek gelmiş. **Trene** bindiğinde saklanmış.

Ç7: Yine **arabalar çok çarpışan**, sonra da yine eve koşa koşa gitmiş köpek.

- Dört çocuğun her iki uygulamada da aynı sıklıkta ekleme ve yaratıcılık unsurlarına yer verdiği görülürken:

Ç1: Babası **uçak bileti** almış. **Uçakla** dans etme yerine gitmişler. (1 gün sonra)

Ç1: Babası **uçak bileti** almışlar, kızını bale yapmaya götürecekti. (1 hafta sonra)

Ç3: Köpek **okul sahnesinde** dans ediyordu. (1 gün sonra)

Ç3: Köpeği peşinden gidiyordu, **okul sahnesine**. Orada dans etmişler. (1 hafta sonra)

Ç16: **Düğünde**, kızın ayakkabısı takıldı düştü. / Adam **flüt** çalıyordu, kız içinde kalıyor. (1 gün sonra)

Ç16: **Trene** binip uzak bir eve gittiler. (1 hafta sonra)

Ç17: Kızın ayağına **taş** takılıp düşmüş. (1 gün sonra)

Ç17: Bale dersinde kızın ayağına **taş** takılınca düşüyordu. (1 hafta sonra)

- Dokuz çocuğun ise her iki anlatımında da ekleme ve yaratıcılık unsurlarına yer vermediği, öyküde yer alan olayların dışına çıkmayarak anlatımlarını yaptığı görülmüştür.

Bu araştırmada çocuklara, bir gün ve bir hafta zaman aralıklarıyla öykü tekrar anlatımı yaptırıldığından dolayı her iki uygulamada da “zaman” faktörü devreye girmiştir. Yalnızca araya giren zamanın uzunluğu değişiklik göstermektedir. Bulgulara bakıldığında; bir gün sonra iki çocuğun, bir hafta sonra iki çocuğun

“ekleme ve yaratıcılık” unsuruna yer verdiği, her iki zaman aralığında ise dört çocuğun “ekleme ve yaratıcılık” unsuruna yer verdiği görülmektedir. Dokuz çocuğun ise her iki anlatımında da hiçbir ekleme ve yaratıcılık unsuru kullanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, toplamda sekiz çocuk öykü tekrar anlatımlarında “ekleme ve yaratıcılık” unsuruna yer vermiştir. Bir hafta sonra yapılan ikinci uygulamada “ekleme ve yaratıcılık” unsuruna yer verme sıklığında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Çocukların anlatılarında ekleme yapmış olmaları, eksik kalan bilgiyi kendi deneyimlerinden tamamladıklarını ve rekonstrüktif belleğin işlediğini göstermektedir. Bu bulgular, hatırlama sürecinde oluşan boşlukların yaratıcı düşünceler ile doldurulduğunu ve belleğin yeniden yapılandırma özelliğini ortaya koymaktadır.

Anlatıya yapılan ekleme ve yaratıcılık unsurları, çocukların öyküyü aktif olarak yeniden yapılandırmaları sonucunda daha tutarlı ve tematik anlatı üretmelerine katkı sağlamaktadır. Bu tür eklemeler anlatının zihinsel olarak yeniden işlenmesini teşvik eder. Çocuklar, belleklerine kaydedilen öğeleri tekrar kavrayarak kendi zihinsel modelleriyle kurgulamaktadır. Ayrıca, ekleme ve yaratıcı dönüşümün çocukların kişisel deneyimleri ve sosyal-kültürel çevresinden beslendiği, dolayısıyla her çocuğun anlatısında bireysel farklılıklar olduğu vurgulanmaktadır (Pihl vd., 2018).

3.4.2.7 Anlatım Uzunluğu

Katılımcı çocukların bir gün sonra ve bir hafta arayla yapılan öykü tekrar anlatımlarında kullandıkları sözcük sayısı incelendiğinde dokuz çocuğun anlatımlarında sözcük sayısının arttığı, yedi çocuğun ise sözcük sayısının azaldığı, bir çocuğun ise aynı sözcük sayısında kaldığı görülmüştür. Bir hafta arayla yapılan öykü tekrar anlatımlarında kullanılan sözcük sayıları ortalamalarına bakıldığında ($X_1= 79,53$; $X_2 = 74,70$), sözcük sayısı ortalamasının düştüğü görülmektedir. Bu durum hatırlama sürecinin anlatının hacmini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Anlatım uzunluğuyla birlikte, çocuklar anlatının yapısal öğelerini daha eksiksiz bir şekilde hatırlamaktadır. Yaş ile beraber anlatım uzunluğu artmakta ve çocuklar anlatılarında daha fazla bağlaç, detay ve karakter-mekân ilişkisine dayalı unsurlara yer vermektedirler. Bu gelişimsel artış, sözcük dağarcığı ile anlatı organizasyonu becerisinin ilerlemesi ile bağlantılıdır (Ralli vd., 2021).

Aşağıda, çocukların her iki uygulamaya ait anlatım uzunluklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir:

Ç1: Kız babasına “baba benim köpeğim bale yapacak” demiş. Babası “köpekler bale yapmaz” demiş. Sonra köpek kendisini saklamış, babası uçak bileti almış. Uçakla dans etme yerine gitmişler. Köpek de onları takip etmiş. Köpek de arabaya binmiş onlarla gitmiş. Sonra da binmiş arabaya gidiyorlarken kız bakmış benim köpeğim geliyor mu gelmiyor mu diye. Köpek de gitmiş onun arkasına durmuş. Sonra da arabaya binmişler gitmişler. Oraya gitmişler, köpek de karşıya çıkmış bale yapmaya başlamış. Sonra da çiçek attılar. Köpek baleyi seviyor diye oraya çıkmış. Bir kadın demiş ki “bu benim köpeğim”. Onun sahibi demiş “bu benim köpeğim”. Sonra da baleye başlamış. Çiçek atmışlar. (1 gün sonra)

Ç1: Babası uçak bileti almışlar, kızını bale yapmaya götürecekti. Köpeği onun arkasından takip etmiş. Sonra uçak gitmiş, kızın doğum günü olmuş. Babası otobüs bileti almış, binmişler bale yerine gitmişler. Orada onun köpeği çıkmış. Köpek “ben de bale yapacağım” dedi. Bir siren sesi gelmiş, kızı yere düşürmüştü. Sonra da demişler “ne oldu burada?!”. Babası “köpekler bale yapmaz” demiş. (1 hafta sonra)

Ç8: Kitapta köpek, kız, annesi, babası vardı. Kız ve köpek film izliyordu. Köpek de dans ediyordu. Sonra da kız takıldı bir yere. Bir tane adam kızın kafasına bir şey koyuyordu. Bir tane köpek vardı, bir tane amcanın çantasına köpek saklandı. O da bale yapmak istedi. Kızın yanına gidiyordu. Bale yapmaya gittiler. Orada kız takıldı, bir tane amca kafasına bir şey taktı. Köpek çıktı sonra. Köpek orada güzel danslar yaptı. Bir tane kadın bağırdı “köpekler bale yapmaz” dedi. Sonra herkes alkışladı. Sonra kız ve köpek sarıldı. Sonra “köpekler bale yapar” dedi. (1 gün sonra)

Ç8: Bir tane kız arkasına bakıyordu, köpeği de peşinden geliyordu. Sonra köpek sahneye çıktı. Sonra bir kadın dedi ki “köpekler bale yapmaz”. Köpek sonra üzüldü. Köpek okula gitti. Öğretmeni “köpekler bale yapmaz” dedi. Köpek üzüldü, hep ağladı. Kız onu evine götürdü. Sonra kız ona sarıldı. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların bir hafta sonra yaptıkları ikinci anlatımlarında anlatım uzunluğunda azalma görülmüştür.

Ç6: Köpek kız ile bale yapıyordu. Kızın ayağı takıldı, kız yere düştü. Kızı köpek takip etmişti. Köpek sahneye çıktı. (1 gün sonra)

Ç6: Köpek bale yapıyordu, kızı takip ediyordu. Babasının yanına gidiyordu “köpek ile bale yapmaya gidebilir miyim?” diyordu. Babası “hayır” diyordu. Sonra, kız bale yapmaya gidiyor. Kız takılıyordu, yere düşüyordu. Sonra köpek dans yapıyor. Dans yapmayı çünkü seviyor. (1 hafta sonra)

Ç16: Düğünde, kızın ayakkabısı takıldı düştü. Köpek üzgündü. Çünkü o dans etmeyi çok seviyordu. Kız ve köpeğe öğretmen kızıyordu. “Köpekler dans etmez” dedi. Öğretmen köpeği penceren gördü. Kızın ayağı takılıyor, düşüyor. Adam flüt çalıyordu, kız içinde kalıyor. Köpek duvarın üstünden bakıyor. Sonra dans etmiş. Oradaki insanlar şaşırmış. “Bu köpek dans eder” demişler. (1 gün sonra)

Ç16: Öğretmeni köpeğe kızıyor, “köpekler bale yapmaz” diye. Kızın ayağı takıldı düştü. Köpek ortaya çıktı. Trene binip uzak bir eve gittiler. Köpeği görmek istememişler artık. Köpek üzgün, bale sevdiği için. Öğretmen demiş ki “bu kimin köpeği?”. Kız “benim köpeğim” demiş. Öğretmen “köpekler bale yapmaz” demiş. Sonra köpek, babasının çantasının içine girmiş. O da gitmek istemiş. Köpek ortaya çıkmış, dans etmeye gitmiş. Oradakiler şaşırmış. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların bir hafta sonra yaptıkları ikinci anlatımlarında anlatım uzunluğunda artış görülmüştür.

3.4.2.8 Tekrarlar ve Sapmalar

Katılımcı çocukların bir gün ve bir hafta sonra öykü tekrar anlatımlarında gereksiz tekrarlar ve konuda sapmalar olduğu görülmüştür. Bu durum, belirli bilgilerin unutulmasıyla birlikte anlatım bütünlüğünün zayıfladığını göstermektedir. Bir gün sonra altı çocuk anlatımında tekrarlı ifadeler kullanarak sapmaya yol açarken, bir hafta sonra yine altı çocuğun tekrarlı ifadeler ile birlikte anlatımlarında sapmalar yaşadığı görülmüştür. Dört çocuk ise her iki uygulamada hiçbir tekrarlı ifade kullanmazken, bir çocuk her iki uygulamada da tekrarlı ifade kullanarak sapmaya yol açmıştır. Tekrarlı ifadeler ve sapmaların anlatımlarda meydana gelmesi, çocukların öyküye dair bilgilerini bellekten geri çağırma sürecinde oluşan boşlukları doldurma çabasının bir sonucudur.

Aşağıda, çocukların anlatımlarında tekrarlı ifadelere yer vermelerine ve meydana gelen sapmalara ilişkin örneklerle yer verilmiştir:

Ç10: **Köpek dans yapıyordu, çocuklar onu alkışlıyordu.** Çocuk köpeği çok sevmiş. Köpek eteği almaya çalışıyordu. Köpek eteği almaya çalışmış, almış. Köpek kızın

*peşinden gelmiş. Köpek balerin yapmak istiyor. Sonra gösteriye gitmiş. **Herkes onu alkışlamış. Sonra dans yapmış bütün çocuklar alkışlamış.** (1 gün sonra)*

*Ç15: Köpek **dans etmeyi seviyordu.** Öbür köpeklerden farklı, aynı değil. Çünkü o **dans etmeyi seviyor,** öbür köpekler değil. (1 gün sonra)*

*Ç16: Düğünde, kızın ayakkabısı **takıldı düştü.** Köpek üzgündü. Çünkü o dans etmeyi çok seviyordu. Kız ve köpeğe öğretmen kızıyordu. “Köpekler dans etmez” dedi. Öğretmen köpeği penceren gördü. Kızın ayağı **takılıyor, düşüyor.** (1 gün sonra)*

- Verilen örneklerde; çocukların bir gün sonraki anlatımlarında tekrarlı ifadeler yer verdikleri görülmüştür. Tekrarlar, anlatımda sapmalara yol açmıştır. Çocukların bir gün sonra tekrarlı ifadeler yer vermesi; öyküyü hatırladıklarını fakat bildiklerini aktarma kaygısı yaşamalarından dolayı tekrara başvurdıklarını göstermektedir.
- Çocuklar bazen olayları aktarırken tekrarlı ifadeler yer vererek, duygusal düzenleme yaparlar. Diğer taraftan ise, stres faktörü dikkati azaltarak ayrıntı hatırlamayı zorlaştırdığı için anlatılarda tekrar/çarpıtma artış gösterir (Price ve Connolly, 2008).

*Ç5: **Kız da demiş ki “bana ne oluyor?”.** Kız da koşmaya başlamış. Kız oturana kadar bir yere gitmemiş. Sonra babasıyla trene yeniden binmişler. O **köpek arkasından yine gelmiş. Kız da demiş ki “neler oluyor, bana ne oluyor?”.** Kız öyle demiş, gittiğinde arkasından yine geliyormuş. Sonra da babası da demiş ki “gitmez o”. Kız bir yere gitmek istemiş, **köpek arkasından gelmiş.** (1 hafta sonra)*

*Ç7: **Babasına demiş ki “Baba köpeğim de gelebilir mi?”** demiş. Köpeğe çiçek atıyorlardı. Babası da demiş ki “Bizim köpeğimiz dans etmece mi olmuş?”. **Babasına demiş ki kız “Köpeğim de gelebilir mi?”.** (1 hafta sonra)*

- Verilen örneklerde; çocukların bir hafta sonraki anlatımlarında tekrarlı ifadeler yer verdikleri görülmüştür. Tekrarlar, anlatımda sapmalara yol açmıştır. Çocukların bir hafta sonra tekrarlı ifadeler yer vermesi; öyküyü hatırlamakta zorlandıklarını ve anlatımlarındaki boşlukları doldurmak amacıyla tekrara başvurdıklarını göstermektedir.
- Çocuklar bir olayı hatırlayamadıklarında, farklı sözcükler kullanarak veya tekrarlı ifadeler kullanarak “yerini tutan” parçalar ile boşluğu tamamlama eğilimindedirler (Barber ve Mather, 2014).

Ç5: Kız bir yere gitmek istemiş, köpek arkasından gelmiş. Köpek de yapmak istemiş. Köpek gitmiş etek giymiş. Sonra da gitmiş o şeyde beklemiş, dans etmeye başlamış. Üstüne çiçek atmışlar. Sonra da “artık yapabiliyorum” demiş. Sarılmışlar, çiçek atmışlar. “Artık yapabileceğiz” demişler. Orada bir tane büyük kız varmış ve dans ediyormuş. Ayağı bir şeye takılmış. Oradaki adam da onun üstünü kapatmış. Onu yanına indirmiş. (1 hafta sonra)

Ç9: En başta kız köpeğe sarılıyor. Sonra birinin ayağı takılıyor, sonra düşüyor. Kızın kafasının içine bir şey giriyor. Sonra korkunç bir şey oluyor. Dans eden köpek gidiyordu onu takip ediyordu. Dans eden köpek bir yere gidecekti, babası dedi ki “hayır, gitme!”. Köpek sahneye çıktı, dans etti. (1 hafta sonra)

Ç12: Kız köpeğini istiyordu. Köpek de arkasındaydı. Sonra da kadın kalktı, dedi ki “köpekler dans yapmaz”. Sonra köpekle kız televizyona bakıyordu. (1 hafta sonra)

Ç14: Kız bir hareket yapıyordu, köpek onun hareketini yapıyordu. Sonra, kızın ayağı kırılıyor, bir şeyin içine düşüyor. Kız “sen artık kule yapabilirsin” diyor. Köpek kızın arkasından gidiyordu, kız da diyordu ki “kim bu arkamdan gelen”. (1 hafta sonra)

Ç16: Öğretmen “köpekler bale yapmaz” demiş. Sonra köpek, babasının çantasının içine girmiş. O da gitmek istemiş. Köpek ortaya çıkmış, dans etmeye gitmiş. Oradakiler şaşırılmış. (1 hafta sonra)

- Verilen örneklerde; çocukların bir hafta sonraki anlatımlarında belirgin sapmalar mevcuttur. Bir hafta sonra, anlatımlarında tekrarlı ifade kullanmasalar bile, olay akışını sağlayamadıkları ve sapmaların meydana geldiği görülmüştür.
- Araya giren süre uzadıkça, çocukların anlatılarında sapmalar ve eklemeler artış göstermektedir (Vretudaki, 2022).

3.4.2.9 Benzer Kelime Kullanımı

Çocukların anlatımlarında öyküde geçen kelimelerin yerine benzer kelimeler kullandıkları görülmüştür. Toplamda yedi çocuk öyküde geçen kelimeler yerine benzer kelimeler kullanmıştır. İki çocuk bir gün sonraki anlatımında, bir çocuk bir hafta sonraki anlatımında, dört çocuk ise her iki anlatımında da benzer kelime kullanımı yapmıştır. Diğer on çocuk ise öyküde geçen kelimeler haricinde farklı kelimeler kullanmamıştır. Çocukların anlatımlarında benzer kelime

kullanmaları, öyküyü hatırladıklarını ancak belleklerinde kayıtlı olan o kelimeye en yakın nesne ve mekân adını kullandıklarını veya o kelimeye yakın başka bir kelime türettiklerini göstermektedir. Bu durum, fonolojik ve anlamsal bellekte zamanla ortaya çıkan karışıklıkları göstermektedir.

Aşağıda, çocukların anlatımlarında yer verdikleri bazı kelimelerde anlamsal bellek kullanımlarıyla ilişkili örneklere yer verilmiştir:

Ç6: Sonra **prenses kızın** ayağı takılmış, bir müzik aletinin içine girmiş. (1 gün sonra)

- Verilen örnekte, çocuk “balerin” kelimesi yerine “prenses kız” kelimesini kullanmıştır.

Ç14: **Düğünde** kız düşüyor ve ayağı kırılıyor. (1 gün sonra)

- Örnekte çocuk “bale gösterisi” ifadesi yerine “düğün” ifadesini kullanmıştır.

Ç16: **Düğünde**, kızın ayakkabısı takıldı düştü. (1 gün sonra)

- Verilen örnekte, çocuk “bale gösterisi” ifadesi yerine “düğün” ifadesini kullanmıştır.

Ç16: Adam **flüt** çalıyordu, kız içinde kalıyor. (1 gün sonra)

- Verilen örnekte, çocuk “saksafon” kelimesi yerine “flüt” kelimesini kullanmıştır.

Dil becerisi ve anlatı becerisinin yeterince gelişmemesi, çocukların bazen spesifik terimler yerine daha genel veya benzer anlamlı kelimeler kullanmalarına neden olur (Kulkofsky ve Klemfuss,2008).

Otobiyografik belleğin inşa edici bir yapısı vardır. Bu sayede çocukların anlatılarında bellekteki bilgiler aktarılırken, geçmişten gelen unsurların yeniden kombinlenmesi ile birlikte anlatı yeniden şekillenmektedir. Çocukların öyküde hatırlayamadıkları kelimeler yerine benzer kelimeler kullanması (örn; saksafon yerine flüt, balerin yerine prenses kız vb.) episodik anlatı zayıflığının bir göstergesidir. Aynı zamanda, belleği yeniden yapılandırıcı süreçlerin (rekonstrüktif bellek) bir ürünüdür (Vagni vd., 2024)

Semantik gist belleği; bilginin ana fikri ve anlamını temel alarak saklamaktadır. Zamanla bilgideki yüzeysel detaylar kaybolabilir ama anlam korunur. Çocukların anlatılarında benzer kelime kullanımları, semantik gist belleğinin baskınlığı ile mümkündür. Ayrıca, zayıf çalışma belleği kapasitesi de

detayların hatırlanmasını zorlaştırmaktadır. Sonucunda ise, benzer ama tam anlamını ifade etmeyen kelimeler anlatı sürecine dahil olur (Rousselle vd., 2025).

Çocukların anlatımlarında anlamsal bellek kullanımlarının yanı sıra, ses benzerliği olan kelime kullanımlarına da yer verdikleri görülmüştür:

Ç10: Kitabın adı “Köpek, Baline”. / Köpek baline yapmak istemiş. / Köpek gelmiş baline yapmış. Herkes onu alkışlamış. (1 hafta sonra)

- Verilen örnekte, çocuk “bale” kelimesi yerine “baline” kelimesini kullanmıştır.

Ç14: Kitabın adı “Köpekler Kule Yapmaz”. / Kız “sen artık kule yapabilirsin” diyor. (1 hafta sonra)

- Verilen örnekte, çocuk “bale” kelimesi yerine “kule” kelimesini kullanmıştır.

Fonolojik benzerliğe dayalı yapılan hatalar, küçük çocuklarda sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Bu tür hatalar, çocukların anlamsal bütünlüğü korumaya çalışmasından ötürü kaynaklanır (Pardilla-Delgado ve Payne, 2017). Kısa süreli bellekte birbiriyle etkileşime giren benzer sesli kelimeler, yanlış hatırlama davranışlarına ve hatalara yol açmaktadır (Wright ve Fergadiotis, 2012). Çocukların anlatılarında fonolojik hatalar yapmasının nedenlerine bakıldığında ise, sadece gelişimsel ve dilsel kaynaklı değil, beynin alt sistemleriyle de bağlantılı olduğu öne sürülmektedir (Justus vd., 2005).

3.4.3 Araştırmacının Yorumu

Araştırmaya katılan çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal özellikleri dikkate alındığında;

Bilişsel açıdan dikkat becerisi yüksek, odaklanma süresi uzun olan, parça-bütün ilişkisini kurabilen ve hayal gücünü kullanabilen çocukların anlatımlarında öykü başlığı, karakterler, mekân ve duygusal unsurlar gibi ayrıntılara daha fazla yer verdikleri, olay sıralamasını doğru bir şekilde ilerleterek mantıksal bütünlüğü sağladıkları, yaratıcı düşünme yeteneklerini kullanarak anlatılarındaki boşlukları öyküye uygun bir şekilde eklemeler yaparak tamamladıkları görülmüştür.

Sosyal açıdan çevresiyle etkileşimi yüksek olan, konuşmayı ve anlatmayı seven, günlük hayatında yaşadığı deneyimleri sürekli olarak paylaşan çocukların tekrar anlatımlarına bakıldığında; iletişimleri yüksek ve konuşkan

olduklarından dolayı olay sıralamasını daha iyi kurdukları, öykü başlığı, karakterler, mekan ve detay hatırlama gibi unsurlara daha çok yer verdikleri, çevresiyle sürekli iletişim halinde oldukları ve ebeveynleri ile duygu alışverişinde sıklıkla bulundukları için duygusal unsurları algılayarak anlatımlarında yer verdikleri, konuşkan oldukları için ise anlatım uzunluklarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sosyal açıdan içe dönük, çevresiyle iletişimi az ve konuşmayı sevmeyen çocukların ise tekrar anlatımlarında öykü başlığı, karakterler, mekân ve duygusal unsurlar gibi ayrıntılara daha az yer verdikleri, iletişim düzeyleri düşük olduğu için olay sıralamasında hatalar yaptıkları, anlatım uzunluğunu daha kısa tuttukları ve öyküde geçen bazı kelimeler yerine farklı ama benzer kelimeler kullandıkları görülmüştür.

Duygusal olarak daha hassas, çevresine karşı duyarlı ve ebeveynleri ile duygusal ilişkisi yoğun olan çocukların ise anlatılarında duygusal unsurlara daha detaylı bir şekilde yer verdikleri (örn; köpeğin gözünden iki damla göz yaşı aktı) görülmüştür.

Dolayısıyla çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal açıdan farklılıklarının araştırmaya katılımlarını (aktif/pasif) etkilediği ve bununla birlikte anlatılarını şekillendirdiği görülmüştür.

4. TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazında yer alan diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak araştırma soruları ışığında tartışılmıştır.

4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında “Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların öyküyü anlama düzeyleri nedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgularla ilgili tartışma ve yorum paylaşılmıştır.

“Köpekler Bale Yapmaz” resimli öykü kitabına ilişkin bulgular incelendiğinde, açık sorular boyutunda ortalamanın 8,24 ($\pm 2,326$), örtük sorular boyutunda ortalamanın 9.06 ($\pm 2,337$) olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalama değerler, araştırmaya katılan çocukların öyküyü anlama düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Florit vd., (2009) dinlediğini anlama becerisinin bellek becerisi ile ilişkisini incelediği çalışmasında, kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin dinleme becerisini anlamlı düzeyde etkilediğini görmüştür. Kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin, dinlediğini anlama becerisinde yordayıcı değişkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Boyle vd. (2013), öykülerde karşımıza çıkan karmaşık cümle yapılarını, anlama becerileri ile sözel çalışma belleği kapsamında incelemiştir. Karmaşık cümle yapılarını anlama sürecinde, çalışma belleğindeki epizodik tampon unsurunun ön plana çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla, öyküdeki karmaşık sözdizimlerini anlama sürecini çalışma belleğinin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Rajan vd., (2014) öyküyü anlama gibi karmaşık bir süreçte bellek yapısının önemini öne sürmüştür. Çünkü, öyküdeki detayların ve bağlamsal ilişkilerin kurulmasında bellek yapısının etkili bir rol oynadığını belirtmiştir.

Mar vd., (2021) çalışmasında, öyküdeki yapısal niteliğin, bellek sisteminde hatırlama sürecine etki ederek anlama becerisini desteklediğini belirtmiştir. Araştırmacılar, öykülerin yapısal niteliklerinden olay örgüsü, kahramanlar, neden-sonuç ilişkisi gibi unsurların dinleyicilerin bilişsel modeller oluşturmasını kolaylaştırdığını öne sürmüştür. Bu unsurlar aracılığıyla oluşturulan bilişsel

modellerin ise, öykünün hatırlanma sürecinde bellek sisteminin işlevleri ile birlikte açığa çıktığı görülmüştür.

DeBruin-Parecki ve Cartwright (2023) zihinsel esneklik, dikkat kontrolü ve çalışma belleği gibi yürütücü işlevlerin öyküyü anlama becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, bu unsurların anlama ve yorumlama süreçlerinde kritik bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel becerilerin anlama sürecinde destekleyici bir rol oynadığı ve olaylar arasında ilişki kurma, tahminde bulunma ve anlatıları hafızaya işleme becerilerinin anlamlandırma sürecini şekillendirdiği görülmüştür.

Bu çalışmanın sonucunda çocukların dikkat, yürütücü işlevler ve anlama becerilerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bellek becerilerinin çocukların öykü anlatımlarına ve öyküyü anlamlandırmalarına destek sağladığı söylenebilir. Bellek, hatırlama süreci için gerekli olan başlıca bileşendir (Orhon, 2024). Bellek gelişimi ile birlikte bilişsel gelişim süreci hız kazanarak, bilişüstü becerilerin kazanılmasını destekler. Bilişüstü beceriler bilgiyi yordamayı, strateji oluşturmayı, önbilgileri kullanmayı sağlar. Bu beceriler ile birlikte çocuk, belleğindeki bilgiyi verimli bir şekilde kullanabilir (Aktamış ve Uça, 2010; Özyürek vd., 2022). Bellek, öyküyü anlama gibi karmaşık bir süreçte öyküdeki detayların ve bağlamsal ilişkilerin kurulmasında etkili bir yapıdır (Rajan vd., 2014). Öykü anlama sorularından alınan puanların ortalamasının üzerinde olması, çocukların bellek becerilerinin gelişmiş olduğunu gösterir. Dolayısıyla, bellek becerileri ile birlikte öyküyü anlama süreci desteklenmiştir.

4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında “Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların bellek becerileri hangi düzeydedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgularla ilgili tartışma ve yorum paylaşılmıştır.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası fonolojik bellek alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 15,82 görsel mekânsal bellek toplam puan ortalamasının 91, toplam anlamsal bellek ortalama puanının ise 67,88 olduğu görülmektedir.

Gathercole ve Alloway (2008) yaptıkları araştırmada, fonolojik belleğin diğer bellek türlerine göre daha geç gelişmekte olduğunu ve dilin yapısal

özelliklerinin işlenmesine bağlı olduğu için, bireysel farklılıklara daha açık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Simmering (2012) çalışmasında, 3-5 yaş arası çocukların görsel-mekansal bellek becerilerinde hızlı bir gelişim gözlemlemiştir. Araştırmacı, bu durumun özellikle algısal ve mekansal işleme ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Özellikle çocukların çevreyi aktif olarak keşfetmesinde bu becerinin önemini vurgulamıştır.

Obalı (2018), 61-72 aylık çocuklarla deneysel bir araştırma yürüterek bellek becerilerinde görülen farklılıkları vurgulamıştır. Araştırmada, bilgisayar animasyonları ile verilen bellek eğitiminin özellikle görsel-mekânsal bellek üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu, ancak fonolojik bellek gelişiminde daha sınırlı bir etki yarattığı belirlenmiştir. Bu sonuç, görsel destekli öğrenme ortamlarının çocukların görsel-mekânsal bellek kapasitesini daha hızlı geliştirdiğini ve bu alandaki gelişimin yaşla birlikte ivme kazandığını göstermiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların bellek alt alanlarının farklı şekillerde gelişim gösterdiği görülmüştür. Her bir bellek alanının farklı şekilde ölçüldüğü, dolayısıyla farklı puanlama sistemine dahil olduğu söylenebilir. Görsel-mekansal bellek, yaşla birlikte gelişim göstererek uygun eğitimsel müdahalelerle desteklenebilir (Obalı, 2018). Obalı'nın bulguları, bu araştırmada elde edilen sonuçları pekiştirerek bellek alanlarının gelişimsel farklılıklarını ve eğitsel duyarlılıklarını ortaya koymaktadır.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında “Öykü tekrar anlatımlarında kullandıkları sözcük sayısı ile öykü anlama ve bellek puanları arasında ilişki var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgularla ilgili tartışma ve yorum paylaşılmıştır.

“Köpekler Bale Yapmaz” resimli öykü kitabı tekrar anlatımlarında ilk uygulamadaki sözcük sayıları ile anlamsal bellek alt boyutlarından sözcük oluşturma($r = .527$; $p < .05$), sözcük açıklama ($r = .677$; $p < .05$), ve anlamsal bellek toplam puanları($r = .622$; $p < .05$), bir hafta sonra yapılan uygulamada elde edilen sözcük sayıları ile anlamsal bellek puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu, öyküyü anlama sorularından açık soruların anlamsal bellek alt boyutlarından resim adlandırma,

sözcük açıklama ve anlamsal bellek toplam puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu anlamsal belleğin, öykü tekrar anlatımında daha fazla sözcük kullanımına ve anlatımlarının daha zengin olmasına işaret etmektedir.

Paris ve Paris (2003) tarafından yapılan çalışmada, çocukların anlama süreçlerinin yalnızca sözcük dağarcığı ve dil becerileriyle değil, bilişsel organizasyon ve bilgiyi yapılandırma yetenekleriyle de yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Özellikle, anlama sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerin sözcük sayısı ve anlatım kalitesi ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Nelson ve Fivush (2004) yürüttükleri çalışmada, alıcı dil yeterliliğinin olay öğelerinin hatırlanması ve anlatısal tutarlılık için oldukça tahmin edici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, annelerin ayrıntılı anlatım düzeyi ile çocukların zaman içindeki bellek tepkileri arasında önemli korelasyonlar gözlemlemişlerdir. Annelerin anımsama tarzı (örneğin, ayrıntılı anlatım veya tekrarlayıcı stil), çocukların olaylara ilişkin sonraki anılarını etkiler niteliktedir (Wang vd., 2000; Fivush ve Nelson, 2004; Nelson ve Fivush, 2004).

Anlatı kalitesinin bellek doğruluğu ile çift yönlü bir ilişkisi vardır. Kulkofsky vd., (2008) daha tutarlı, zengin ve detaylı anlatılar üreten okul öncesi çocukların daha iyi bellek doğruluğu gösterdiğini bulmuştur. İlgili bir başka çalışmada ise, Kulkofsky ve Klemfuss (2008) anlatı becerisi daha yüksek olan çocukların aynı zamanda telkine daha az açık olduklarını, bunun da anlatı yetkinliğinin bellek çarpıtması üzerinde koruyucu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Gathercole ve Alloway (2008) yaptıkları çalışmada, çalışma belleği gelişiminin dil üretimi ve anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgulara göre, anlamsal işlevler içerisinde yer alan sözcük oluşturma ve açıklamanın, çocukların bilgiyi organize etme ve ifade etme becerileri üzerindeki önemi vurgulanmıştır.

Heilmann ve arkadaşları (2010), standartlaştırılmış puanlama şemaları aracılığıyla değerlendirilen anlatıyı yeniden anlatma görevlerinin altta yatan bellek süreçlerini yansıttığını göstererek bunu desteklemişlerdir. Daha güçlü bellek kapasitesine sahip çocuklar, sadece yapısal değil aynı zamanda içerik açısından da zengin anlatılar üretme eğilimindedir.

Obalı (2018) çalışmasında, bilgisayar animasyonları ile desteklenen bellek eğitimi sonrası çocukların özellikle anlamsal bellek boyutunda belirgin gelişmeler gözlemlemiştir. Araştırmacı, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası” ölçme aracının sonuçlarına göre çocukların sözcük oluşturma ve sözcük açıklama alt testlerinden yüksek puanlar aldığını ortaya koyarak, bu becerilerdeki gelişimin anlatım süreçlerine doğrudan yansıdığını belirtmiştir.

Küçükkelepçe ve Köksal Akyol (2023) yaptıkları çalışmada, 60–72 aylık çocukların dil gelişimi ile matematiksel akıl yürütme ve görsel algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelerken, çocukların sözcük dağarcığı ve dilsel anlatım becerilerinin kavramsal düşünmeyi doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, sözel anlatım düzeyi yüksek olan çocukların kavramsal ve bilişsel alanlarda daha etkili performans sergiledikleri belirtilmiştir.

Bulgular, çocukların anlamsal bellek düzeylerinin öyküyü anlama ve tekrar anlatma becerileri ile anlamlı ve pozitif ilişkiler içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sözcük sayısındaki artış, çocukların dilsel ifade becerileri ile birlikte bilgiyi organize etme ve yapılandırma performansını da yansıtmaktadır (Paris ve Paris, 2003; Gathercole ve Alloway, 2008). Bu çalışmanın bulguları, yazın bulgularını desteklemekte ve anlatımda kullanılan sözcük sayısının, anlama ve bellek becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında “Öyküyü bir gün ve bir hafta arayla tekrar anlatımlarında hangi değişimler ortaya çıkmaktadır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgularla ilgili tartışma ve yorum paylaşılmıştır.

Çocukların “Köpekler Bale Yapmaz” adlı resimli öykü kitabı tekrar anlatımlarının betimsel ve içerik analizinde, öncelikle olay örgüsüne ilişkin on referans noktası belirlenmiştir. Katılımcı çocukların bir hafta arayla yaptıkları öykü tekrar anlatımları belirlenen referans noktaları temelinde betimsel olarak analiz edilmiştir. Bir hafta arayla yapılan ikinci uygulamada referans noktalarındaki sıklığın azaldığı görülmüştür.

Çocukların “Köpekler Bale Yapmaz” adlı öykü kitabını tekrar anlatımlarının içerik analizinde, çocukların anlatımları dokuz temel kategori başlığında analiz edilmiştir. Bu kategoriler “Öykü Başlığı, Karakterler, Olay

Sıralaması ve Mantıksal Bütünlük, Mekan ve Detay Hatırlama, Duygusal Unsurlar, Eklemeler ve Yaratıcılık, Anlatım Uzunluğu, Tekrarlar ve Sapmalar, Benzer Kelime Kullanımı” başlıklarından oluşmaktadır. Çocukların tekrar anlatımlarında zaman faktörü arttıkça, özellikle içerisinde ayrıntı içeren öykü başlığı, karakterler, mekan ve detay hatırlama, duygusal unsurlar kategorilerinde hatırlama düzeyinin azaldığı, bununla birlikte eklemeler ve yaratıcılık, tekrarlar ve sapmalar, benzer kelime kullanımı unsurlarına anlatımlarında yer verme sıklıklarında artış olduğu görülmüştür. Olay sıralaması ve mantıksal bütünlük kategorisinde araya giren zamanla birlikte bozulmalar meydana gelmiş, anlatım uzunluğu kategorisinde ise araya giren zaman faktörünün sonucunda azalma görülmüştür. Bu bulgular, çocukların hatırlama ve öyküyü yapılandırma becerilerinin henüz tam olarak gelişmediğini ve zaman faktörünün bu beceriler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bulgular, epizodik bellek ile ilişkili unsurların (başlık, yardımcı karakterler, mekan, duygular) anlamsal bellek ile ilişkili unsurlara göre (ana fikir, olay sıralaması, ana karakterler) zaman içerisinde daha çabuk kaybolduğunu göstermektedir. Zaman faktörünün artmasıyla unutma eğiliminin yanı sıra, anlatıyı hatırlamada yeniden yapılandırma süreci de aktif olmuş ve bazı çocuklarda yaratıcılık artış gösterirken detaylara yönelik kayıplar gözlenmiştir.

Paris ve Paris (2003) araştırmasında, çocukların anlatıyı anlama ve anlatma süreçlerinde zamanla bilgi kaybı ve olay örgüsünde sıkça hata yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Fivush ve arkadaşları (2006) çocukların tekrar ettikleri öykülerde duygusal içeriklere yer verme sıklığını inceledikleri çalışmalarında, bu unsurların öykü anlatımının niteliği açısından önemli bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal unsurların öyküye dahil edilmesi, anlatının yüzeysel olmadığını; anlamlı ve deneyimsel bir bütünlük içerisinde yapılandırıldığını ifade etmektedir.

Kulkofsky vd., (2008), çocukların anlatılarının uzun zaman aralığına göre kısa zaman aralığında anlamlı derecede daha fazla tutarlılık ögesi içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların daha karmaşık ve uzun anlatılar sağladıkça, doğru bilgi oranının azaldığı ortaya çıkmıştır. Çocuğun anlatısının uzunluğu ve ayrıntılı olması, geçerliliğin bir göstergesi olmamakla birlikte bazı yanlışlıklar içermektedir. Bu bulgular; sözel yetenekler, hafıza doğruluğu ve anlatım becerileri arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir.

Simmering (2012) çalışmasında, görsel çalışma belleğindeki kapasitenin erken çocukluk döneminde hâlâ gelişmekte olduğunu ve çocukların bu dönemdeki bellek yükünü yönetme becerilerinin sınırlı olduğunu vurgulamaktadır.

Cowan (2014) çalışmasında, erken çocukluk döneminde çalışma belleği kapasitesinin sınırlı olduğunu ve bu sınırlılığın bilişsel işlevlerde açığa çıktığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, zaman içerisinde bellekteki bilgiye ulaşmada yaşanan zorlukları açıklar niteliktedir.

Pihl ve arkadaşları (2018) yürüttükleri çalışmada, çocukların öykü tekrar anlatımında dikkat ettikleri ve anlamlandırdıkları belirli detaylar üzerinde durduklarını, aynı zamanda yeni unsurlar eklediklerini gözlemlemişlerdir. Bu bulgular, çocukların zamanla araya giren boşlukları kendi zihinsel temsilleri ile yeniden doldurdıklarını ve anlatılarını kendi deneyimlerine göre yeniden şekillendirdiklerini göstermektedir.

Ghetti ve Fandakova (2020) yürüttükleri çalışmada, çocuklarda episodik bellek ve buna bağlı olarak metabilişsel farkındalığın henüz olgunlaşmadığını ortaya koymuştur. Özellikle tekrar anlatım gibi uzun süre bilgiyi saklamayı gerektiren durumlarda, olayları yeniden yapılandırma becerisi zayıf kalarak anlatımda eksikliklere yol açmaktadır. Bu durum araştırmacılara göre çocukların hatırlama sürecinde bellek sistemi ile birlikte, hangi bilgiyi hatırlamaları gerektiğine dair metabilişsel farkındalık ile de ilgili görülmüştür.

Klemfuss vd., (2020), olayların kodlanma ve anlatma biçiminin olay sıralamasını hatırlama düzeylerinde önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Daha kronolojik ve bütüncül anlatım yapan çocukların olay sırasını doğru hatırlamada başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Vretudaki vd., (2023) yürüttükleri çalışmada, çocukların anlatılarında sadece bildiklerini tekrar etmekle yetinmeyerek, yaratıcı düşünce ve yorumlarını da eklediklerini, dolayısıyla anlatılarını bireyselleştirdiklerini öne sürmüşlerdir.

Carlie vd., (2025), çocukların işleyen bellek kapasitesi ve dil yeteneklerinin (sözcük dağarcığı, dil bilgisi) kodlama ve geri getirme süreçlerini belirlediğini öne sürmüşlerdir. Araştırmacılara göre, düşük işleyen bellek yükü uzun vadeli anlatımlarda ayrıntı eksikliğine ve hızlı unutmaya yol açmaktadır.

Alan yazında incelen araştırmalar ve bu çalışmanın bulguları, çocukların öykü tekrar anlatımlarında zamanla meydana gelen değişikliklerin sebepleri hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda, bir hafta sonra yapılan anlatımlarda

öykünün olay örgüsü ve sıralamasında yaşanan değişimlerin çalışma belleği kapasitesi, görsel bilgi işleme becerisi, episodik belleğin gelişimsel düzeyiyle ve alıcı dil yeterliliğiyle ilişkili olduğu söylenebilir (Nelson ve Fivush 2004; Simmering, 2012; Cowan, 2014; Ghetti ve Fandakova, 2020). Çocukların bellek süreçleri ile dilsel süreçleri birbirine paralel şekilde ilerlemekte ve birbirini etkilemektedir (Kulkofsky vd., 2008; Klemfuss vd., 2020; Carlie vd., 2025). Ayrıca çocukların anlatılarına kendi yorumlarını ve yaratıcı fikirlerini eklemeleri, araya giren zamanla birlikte belleklerinde oluşan bilgi boşluklarını tamamlama çabalarından kaynaklanmaktadır (Pihl vd., 2018; Vretudaki vd., 2023). Sonuç olarak, çocukların öykü tekrar anlatımlarında yaşanan performans farklılıklarının bellek becerileri, zihinsel işlevler ve dilsel süreçler ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının öykü tekrar anlatımlarında bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda; çocukların öykü anlama düzeyleri incelendiğinde, “Köpekler Bale Yapmaz” kitap anlatımlarına ilişkin açık sorular boyutuna göre örtük sorular boyutunda ortalama puanın daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların bir gün sonra öykü anlatımlarında kullandıkları sözcük sayısının ortalamasının ise bir hafta sonra yapılan tekrar anlatımlarında kullandıkları sözcük sayısından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çocukların öykü anlama sorularından aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda; çalışma grubunda yer alan çocukların bellek becerileri düzeylerine yönelik hesaplanan ortalama değer fonolojik bellek alt boyutunda 15,82, görsel mekânsal bellek alt boyutunda 91, anlamsal bellek alt boyutunda ise 67,88’dir. Görsel-mekansal bellek alt boyutu, çocukların öyküde yer alan ayrıntıları hatırlamasında, anlamsal bellek alt boyutu ise öykünün olay örgüsü, ana fikir ve karakter ilişkilerini daha tutarlı aktarmasında etkisini göstermiştir. Fonolojik bellek alt boyutunda elde edilen ortalama puan, özellikle sözcüklerin ses dizilimlerinin ve fonolojik detayların hatırlanması üzerinde etkisini göstermiştir. Bu durum, çocukların tekrar anlatımlarında ses benzerliği olan kelime kullanımlarının artması bulgusu ile tutarlıdır.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda; katılımcı çocukların, “Köpekler Bale Yapmaz” kitap anlatımlarında kullandıkları toplam sözcük sayısı ile öyküyü anlama ve bellek puanları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Katılımcı çocukların anlamsal bellek düzeyleri arttıkça sözcük sayısı ve açık sorulara verdikleri doğru yanıtların da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kullanılan sözcük sayısı yükseldikçe çocukların anlatılarında daha fazla referans noktasına ve ayrıntıya yer verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, sözcük sayısının sadece dilsel üretkenliğin değil, aynı zamanda belleğin aktif geri çağırma ve bilgiyi organize etme becerisinin de bir göstergesi olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu doğrultusunda; araştırmaya katılan çocukların öyküyü bir gün ve bir hafta arayla tekrar anlatımlarındaki değişimler araştırılmıştır. Çocukların öykü tekrar anlatımlarında referans noktalarına yer verme sıklıkları incelendiğinde, çocukların öykünün bazı bölümlerini daha fazla hafızada tuttukları görülmüştür. Bu durum, söz konusu bölümlerdeki öyküsel özellikler ile görsel unsurların hafızada tutma becerisini etkilediğini göstermektedir. Bir gün ve bir hafta zaman aralığı ile öykü tekrar anlatımlarının karşılaştırılması, zaman aralığının bellek performansını anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Nicel bulgularda, sözcük sayısı ve öyküyü anlama puanlarında bir hafta sonra yapılan anlatılarda azalma meydana gelmiştir. Nitel bulgularda ise bu azalma; olay sıralama hataları, detay kayıpları, mekansal bağlamın zayıflaması, duygusal unsurların azalması ve öykünün bazı bölümlerinde çarpıtmanın artması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bazı çocuklarda yaratıcı eklemelerin ve alternatif ifadelerin arttığı görülmüştür. Ayrıca, epizodik belleğe dayalı unsurların (mekân, duygusal ayrıntı) anlamsal belleğe dayalı unsurlara (ana karakter, ana fikir) göre daha çabuk kaybolduğu anlaşılmıştır. Bu durum, belleğin doğal unutma eğilimi ile birlikte anlatının yeniden yapılandırılma sürecinin bir yansıması olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bütüncül bir şekilde bakıldığında; nicel verilerdeki anlamlı ilişkiler, nitel gözlemler ile tutarlı olarak karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla, okul öncesi dönemde bellek becerileri ile öykü anlama düzeylerinin birbirini desteklediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Okul öncesi çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek becerilerinin incelenmesinde çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin de etkisi incelenebilir.
- Bu çalışma farklı sosyoekonomik düzeylerde ve eğitim seviyelerinde yapılarak bellek düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Çocukların öykü tekrar anlatımlarında bellek becerileri ve öyküyü anlama düzeyleri daha uzun zaman aralıkları ile incelenerek karşılaştırılabilir.

- Okul öncesi eğitim programlarında, öykü anlatımı ve tekrar anlatımı gibi hem bellek hem de anlama becerilerini destekleyen etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Ebeveynler, evde çocuklarla öykü kitapları okuyup birlikte tekrar anlatım yaparak belleği ve dil becerilerini desteklemeye teşvik edilebilir.



KAYNAKLAR

- Adak Özdemir, A., & Özdemir Beceren, B. (2019). Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. *Journal of History School*, 12(39), 1-41.
- Adlof, S. M., McLeod, A. N., & Leftwich, B. K. (2014). Structured narrative retell instruction for young children from low-income backgrounds: Feasibility and outcomes. *Frontiers in Psychology*, 5, 391.
- Ahmed, SF, Ellis, A., Ward, KP, Chaku, N. ve Davis-Kean, PE (2022). İki ulusal temsili örnek kullanılarak erken çocukluktan ergenliğe kadar çalışma belleği gelişimi. *Gelişim Psikolojisi*, 58 (10), 1962–1973.
- Akaroğlu, E. G., & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die welt der türken/Journal of World of Turks*, 4(1), 201-222.
- Akmeşe, P. P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 293-305.
- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 89-103.
- Aktamış, H., & Uça, S. (2010). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 9(3), 980-989.
- Alpay, N., & Okur, M. R. (2021). Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının ve dijital öğrenme içeriklerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-34.
- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Educ J* 46, 629–642.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2018). *Okul öncesi eğitimde programlar ve günlük planlar*. Vize Yayıncılık.
- Arslan, E. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Ata Doğan, S., & Esen Çoban, A. (2023). Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, uygulamaları, ihtiyaçları ve istekleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 56(2), 705–758.
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839.
- Baddeley, A. ve Hitch, G. (2007). Working memory: Past, present... and future. N. Osaka, R. H. Logie ve M. D'esposito, (Ed.), *The cognitive neuroscience of working memory* içinde (1-20). Oxford: Oxford University Press
- Barber, S. J., & Mather, M. (2014). How retellings shape younger and older adults' memories. *Journal of Cognitive Psychology*, 26(3), 263-279.
- Bauer, P. J., Doydum, A. O., Pathman, T., Larkina, M., Güler, O. E., & Burch, M. (2012). It's all about location, location, location: Children's memory for the "where" of personally experienced events. *Journal of experimental child psychology*, 113(4), 510-522.
- Bıçakçı Yıldız, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.

- Boyle, W., Lindell, A.K. ve Kidd, E. (2013). Küçük çocukların cümle anlamasında sözlü çalışma belleğinin rolünün araştırılması. *Dil Öğrenimi*, 63, 211-242.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (2002). Fuzzy-trace theory and false memory. *Current directions in psychological science*, 11(5), 164-169.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349.
- Buğan, B., Çorapçı, F., & Eroğlu Ada, (2022). Okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişim: Mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin yordayıcı rolünün incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 1-23.
- Can, B., Kılınccı, E., & Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 240-252.
- Cangöz, B. (2005). Geçmişten günümüze belleği açıklamaya yönelik yaklaşımlara kısa bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 51-62.
- Carlie, J., Sahlén, B., Andersson, K., Johansson, R., Whitling, S., & Brännström, K. J. (2025). Culturally and linguistically diverse children's retention of spoken narratives encoded in quiet and in babble noise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 249, 106088.
- Cengiz, G. Ş. T., Çabuk, B. Sırgancı, G., Güney, S. Y., & Okulları, B. (2020). "Öyküleştirme yaklaşımını (storyline) öğreniyorum". Öyküleştirme yaklaşımına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri "I am learning the storyline approach". preschool teacher's knowledge levels in regards to storyline approach". *International Congress of Research and Practice in Education Full Text Book*. Çizgi Kitabevi.
- Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review*, 26(2), 197-223.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çağla, C. (2007). Bellek üstüne düşünmek. *Cogito*, 50, 217-233.
- Çakmak, K., Tican Başaran, S., & Özaydınlık, K. (2025). Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimi: uzmanların görüş ve önerileri. *International Primary Education Research Journal*, 9(1), 132-155.
- Çukur, Y. D., & Güller Delice, A. E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 25-36.
- Daiute, C. (2013). *Narrative inquiry: A dynamic approach*. Sage Publications.
- DeBruin-Parecki, A. ve Cartwright, K.B. (2023), Supporting inferential comprehension in the preschool classroom: the roles of theory of mind and executive skills. *Read Teach*, 77, 146-155.
- DeMaster, D., Pathman, T., & Ghetti, S. (2013). Development of memory for spatial context: hippocampal and cortical contributions. *Neuropsychologia*, 51(12), 2415-2426.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679.

- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Development Analytics (2017). *Türkiye'de 0-6 yaş arası çocuğun durumu*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV).
- Dogan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48.
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Cell Reviews*, 5(2), 1–14.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Erdoğan, N. I., & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Fırat, Ö. H., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 5), 217-241.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological science*, 15(9), 573-577.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568–1588.
- Flavell, J. N. (1992). “Bellek”, çev. Asude Bilgin. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-65.
- Florit E, Roch M, Altoè G, Levorato MC. (2009). Listening comprehension in preschoolers: the role of memory, *Br J Dev Psychol*, Nov;27(Pt 4):935-51.
- Gallets, M. P. (2005). Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension, *ProQuest Dissertations & Theses Global*, 2-42.
- Gathercole, S. E. (2002). Memory development during the childhood years. *Handbook Of Memory Disorders*, 475-500.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. Sage Publications.
- Ghetti, S., & Fandakova, Y. (2020). Neural development of memory and metamemory in childhood and adolescence: Toward an integrative model of the development of episodic recollection. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 365–388.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- Greenhoot, AF. & Semb, PA. (2007). Do illustrations enhance preschoolers' memories for stories? Age-related change in the picture facilitation effect. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99 (4), 271-287.

- Guajardo, N. R., & Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and narrative recall. *Cognitive Development*, 37, 38–49.
- Güney, M., & Baran, G. (2022). Bilişsel işlevler üzerine yapılan çalışmalarda gelişimsel yönelimin belirlenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 807-822.
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295–307.
- Haden, C. A., Ornstein, P. A., Eckerman, C. O., & Didow, S. M. (2001). Mother–child conversational interactions as events unfold: Linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72(4), 1016–1031.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154–166.
- Heppner, D. H. (2016). ‘Then what happened?’ Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30(5), 459-477. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1141933>
- Hosny, N. M., Danquah, A., Berry, K., & Wan, M. W. (2020). Children’s narratives of family life in Ghana: A cultural lens via story stems. *Journal of Child and Family Studies*, 29(12), 3521–3535.
- Huberman, M., & Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. *The Sage handbook of qualitative research*, 428-444.
- Hudson, J., & Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: Effects of familiarity on children's autobiographic memory. *Cognitive Development*, 1(3), 253–271.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157–163.
- İşıkoğlu, 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.
- İştan, S. & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 105-124.
- İnce, C. (2018). *Göçmenliğin mekânsal sosyolojisi: Şanlıurfa örneği* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi).
- İşleyen, S. S., Karakulak, N., Şıklar, K., & Acar, B. (2022). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda sözel bellek süreçlerinin incelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 322-338.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66-87.
- Johansson, B., & Wahlin, Å. (1998). Cognition and geropsychological assessment.
- Justus, T., Ravizza, S. M., Fiez, J. A., & Ivry, R. B. (2005). Reduced phonological similarity effects in patients with damage to the cerebellum. *Brain and Language*, 95(2), 304–318.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Kahraman, S. D. (2015). Anne ve babanın gözü ile Şanlıurfa merkez aile profili. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-8.

- Kail, R., Lervåg, A., & Hulme, C. (2016). Longitudinal evidence linking processing speed to the development of reasoning. *Developmental Science*, 19(6), 1067–1074.
- Karakelle, S. ve Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma süresi, dil becerisi ve yönetimsel işlevlerin arasındaki farkı küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterme mi? *Türk Psikoloji Dergisi/Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (70).
- Kayıran, S. M., & Cure, S. (2011). The relationship between mother narrative style and child memory. *Journal of Clinical Medicine Research*, 3(4), 195-198.
- Kerem, E. A. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kılıç, K. M. (2019). Erken çocukluk döneminde bebeklik/çocukluk amnezisi ve otobiyografik bellek gelişimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 541-557.
- Klemfuss, J. Z., McWilliams, K., Henderson, H. M., Olaguez, A. P., & Lyon, T. D. (2020). Encoding order predicts young children's responses to temporal questions. *Cognitive Development*, 55, 100927.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z., Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 93-104.
- Korneev, A., Akhutina, T., Gusev, A., Kremlev, A., & Matveeva, E. (2018). Computerized neuropsychological assessment in 6–9 years-old children. *KnE Life Sciences*, 4 (8), 495–506.
- Köse, H. B. T., & Bartan, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının dinleme becerilerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 523-557.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kulkofsky, S., & Klemfuss, J. Z. (2008). What the stories children tell can tell about their memory: narrative skill and young children's suggestibility. *Developmental Psychology*, 44(5), 1442.
- Kulkofsky, S., Wang, Q. and Ceci, S.J. (2008). Do better stories create better memories? Narrative quality and memory accuracy in preschool children. *Applied Cognitive Psychology*, 22: 21-38.
- Küçükkeleş, A., & Köksal Akyol, A. (2023). 60-72 aylık çocukların dil gelişimleri, temel matematiksel akıl yürütme becerileri ve görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 4-24.
- Lorch, E. P., Milich, R., Flake, R. A., Ohlendorf, J., & Little, S. (2010). A developmental examination of story recall and coherence among children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(3), 291-301.
- Lubis, R. (2018). The progress of students reading comprehension through wordless picture books (sözsüz resimli kitaplar aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi), *Advances in Language and Literary Studies*, 9 (1), 48-52.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111–151.
- Mar RA, Li J, Nguyen ATP, Ta CP. (2021) Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychon Bull Rev.* 28(3), 732-749. doi: 10.3758/s13423-020-01853-1.

- Martinez, D. (2024). Scoring story recall for individual differences research: Central details, peripheral details, and automated scoring. *Behavior Research Methods*, 56, 8362–8378.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- Michel, E., & Molitor, S. (2022). Fine motor skill automatization and working memory in children with and without potential fine motor impairments: An explorative study. *Human Movement Science*, 84, 102968.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Misztal, B. (2003). *Theories of social remembering* (Vol. 99). Open University Press.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647–661.
- Muñoz, N., Bosch, F. X., De Sanjosé, S., Herrero, R., Castellsagué, X., Shah, K. V., ... & Meijer, C. J. (2003). Epidemiologic classification of human papillomavirus types associated with cervical cancer. *New England Journal of Medicine*, 348(6), 518-527.
- Nelson, K. (1991). Remembering and telling: A developmental story. *Journal of Narrative and Life History*, 1(2-3), 109–127.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological review*, 111(2), 486.
- Obalı, H. (2018). *61-72 aylık çocukların bellek gelişimine bilgisayar animasyonlarıyla verilen bellek eğitiminin etkisi* (Doktora tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhon, G. (2024). Bir bellek anlatısı olarak chef's table belgeseli: yemek, geçmiş, kimlik. *Zemin*, (8), 116-147.
- Ornstein, P. A., Haden, C. A., & Hedrick, A. M. (2004). Learning to remember: Social-communicative exchanges and the development of children's memory skills. *Developmental Review*, 24(4), 374–395.
- Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: Beslenme. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48(2), 179-195.
- Özyürek, A., & Ömeroğlu, E. (2013). Bellek eğitimi programının altı yaşındaki çocukların bellek gelişimine etkisinin incelenmesi. *Education and Science*, 38(168).
- Özyürek, A., Korkut, ES ve Yavuz, EC (2022). Erken çocuklukta bilişsel gelişimin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(9), 78-96.
- Packard, M. G., & Goodman, J. (2013). Factors that influence the relative use of multiple memory systems. *Hippocampus*, 23(11), 1044-1052.
- Pardilla-Delgado, E., & Payne, J. D. (2017). The Deese-Roediger-McDermott (DRM) task: A simple cognitive paradigm to investigate false memories in the laboratory. *Journal of visualized experiments: JoVE*, (119), 54793.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children reading. *Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
- Pihl, A., Peterson, L. & Pramling, N. (2018), Children remembering and reshaping stories in retelling. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 127-146.

- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Understanding words, understanding numbers: An exploration of the mathematical profiles of poor comprehenders. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 235–251.
- Piştav Akmeşe, P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 293–305.
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., & Premack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28(3), 379–403.
- Price, H. L., & Connolly, D. A. (2008). Children's recall of emotionally arousing, repeated events: A review and call for further investigation. *International journal of law and psychiatry*, 31(4), 337–346.
- Qi Wang, Michelle D. Leichtman & Katharine I. Davies (2000) Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds, *Memory*, 8:3, 159-177, DOI: 10.1080/096582100387588
- Rajan, V., Cuevas, K., & Bell, M. A. (2014). The contribution of executive function to source memory development in early childhood. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 304–324.
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021). Oral language and story retelling during preschool and primary school years: developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 949–965.
- Rigoli, D., Piek, J. P., Kane, R., & Oosterlaan, J. (2012). Motor coordination, working memory, and academic achievement in a normative adolescent sample: Testing a mediation model. *Archives of clinical neuropsychology*, 27(7), 766–780.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Rousselle, M., Blaye, A., & Abadie, M. (2025). Development of false memories in 5-and 8-year-olds: The role of working memory maintenance mechanisms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 254, 106206.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487–506.
- Sağlam, C., & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 82–101.
- Sakaryalı, Ö. P. (2023). *Beyin gelişimi*. Nobel Akademi.
- Sal İşleyen, S., Kocaoğlu, B., Kocaoğlu, D., & Cangı, M. E. (2023). Okul öncesi çocuklarda sözel akıcılık becerilerinin kısa süreli bellek, çalışma belleği, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi: tanımlayıcı araştırma. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences/Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3).
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. Edition). SAGE
- Sarı, B., & Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945–960.
- Savaş B. (2007). Beyin temelli öğrenme. A. Kaya (Ed.). *Eğitim Psikolojisi içinde* (ss. 511–34). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Scionti, N., Zampini, L. ve Marzocchi, GM (2023). The Relationship between Narrative Skills and Executive Functions across Childhood: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Children*, 10(8), 1391.
- Serrat, O. (2017). Storytelling. In: *Knowledge solutions*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_91
- Simmering, V. R. (2012). The development of visual working memory capacity during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(4), 695–707.
- Sözen, D. (2005). SBST sözel bellek ve wms görsel bellek testleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(9), 73-83.
- Spencer, J. P. (2020). The development of working memory. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 507–513.
- Stevens, C., Lauinger, B., & Neville, H. (2009). Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: An event-related brain potential study. *Developmental Science*, 12(4), 634–646.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., & Sáez, L. (2006). Reading comprehension and working memory in children with learning disabilities in reading. *Reading and Writing*, 19, 229–256.
- Swanson, H. L., & Alloway, T. P. (2012). Working memory, learning, and academic achievement. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA handbook of educational psychology, Volume 1. Theories, constructs, and critical issues* (p. 327–366). American Psychological Association
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 9(3), 1309-1324.
- Şahinalp, M. (2005). Şanlıurfa Şehri'nin Kültürel Fonksiyonu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (11), 65-80.
- Şeker, P. T., & Çam, B. (2021). 2000-2020 Yılları Arasında Erken Çocukluk Dönemi Çocuklarına Yönelik Tasarlanmış Hikâye Kitaplarının İç ve Dış Yapı Niteliklerinin İncelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14(35), 1161-1177.
- Tan, A. (2021). Bir bilgi kaynağı olarak duygu-akıl ilişkisi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 21-45.
- Taşdemir, G. (2023). *Konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda erken okuryazarlık, hızlı isimlendirme, çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Temel, ZF, Kurtulmuş, Z. ve Kaynak, KB (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1).
- Tessler, M., & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, 3(3-4), 307–326.
- Tetik, G., & Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Tompkins, V., Guo, Y. & Justice, L.M. (2013). Inference formation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Read Writ* 26, 403-429.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Trabasso, T., & Stein, N. L. (2013). Narrating, representing, and remembering event sequences. In R. Fivush & P. J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237–270). Routledge.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1-25.
- Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 208-222.
- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöraplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 54-63.
- Uluç, A. V., & Karasu, M. A. (2015). Kente yerleşmiş aşiret üyelerinin kentleşme eğilimleri üzerine bir çalışma: Şanlıurfa örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 201-232.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Vagni, M., Giostra, V., & Simione, L. (2024). Evaluating autobiographical skills and their relationship with suggestibility in children: Development and validation of the children recalling autobiographical memory. *Frontiers in Psychology*, 15, 1321305.
- Varol, İ., Âlâ, S., & Eti, M. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Etkinliklerinde Kullanılan Hikâye Anlatım Tekniklerinin Çocukların Dikkat Süresi Üzerine Etkisi. *Temel Eğitim*, 2(1), 26-39.
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N., & Oshchepkova, E. (2020). The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling. *Behavioral Sciences*, 10(2), 52.
- Vretudaki, E., Tafa, E., & Manolitsis, G. (2023). Retelling as a means of story structure and story content understanding. *International Journal of Early Years Education*, 31(4), 1056-1070.
- Vretudaki, H. (2021). Enhancing Preschooler's Understanding About Story Structure. *International Journal of Innovation, Education and Research*, 9(9), 634-643.
- Vretudaki, H. (2022). Beyond the Story Structure: Qualitative Aspects of Retelling. *International Journal of Research in Education and Science*, 8(1), 154-166.
- Vretudaki, H., & Tafa, E. (2022). Personal and fictional narratives development in kindergarten children. The effects of an intervention programme. *Early Child Development and Care*, 192(16), 2545-2558.
- Wang, Q., Leichtman, M. D., & Davies, K. I. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds. *Memory*, 8(3), 159–177.
- Wilson, P. H., Ruddock, S., Smits-Engelsman, B. O. U. W. I. E. N., Polatajko, H., & Blank, R. (2013). Understanding performance deficits in developmental coordination disorder: a meta-analysis of recent research. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(3), 217-228.
- Wright, H. H., & Fergadiotis, G. (2012). Conceptualising and measuring working memory and its relationship to aphasia. *Aphasiology*, 26(3-4), 258-278.
- Yang, Y. C., & Wu, W. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yazici, E., & Bolay, H. (2017). Story Based Activities Enhance Literacy Skills in Preschool Children. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 815-823.

Yıldırım, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Education and Science*, 23(112).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zhang, J. Y., Shen, Q. Q., Wang, D. L., Hou, J. M., Xia, T., Qiu, S., ... & Yin, H. C. (2022). Physical activity intervention promotes working memory and motor competence in preschool children. *Frontiers in Public Health*, 10, 984887.

Zlotnik, G., & Vansintjan, A. (2019). Memory: An extended definition. *Frontiers in Psychology*, 10, 2523.

Çalışmada Kullanılan Öykü Kitabı

Kemp, A. (2010). *Köpekler Bale Yapmaz*. Altın Kitaplar Yayınevi



EKLER

EK 1: Veri Toplama Araçları Kullanım İzni

EK 1.1: Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı İzni

Küçük Çocuklar İçin Öyküyü Anlama Aracı (Paris & Paris , 2003)

 **Özge Gündüz**

Dear Dr.Paris,
I am a graduate student working in the field of pre-school education in Turkey. I reached your e-mail address through a friend who works in this field. I reviewed your inspiring work, "Assessing narrative comprehension in young children," published in Reading Research Quarterly in 2003. If you allow, I would like to use the "Narrative Comprehension Illustrated Walking Questions" that you developed in your study. Of course, in line with ethical principles.

I look forward to your feedback on this topic.
Kind regards

Özge GÜNDÜZ
Abant İzzet Baysal University
Master Student

 **Özge Gündüz**
Dear Dr.Paris, I am a graduate student working in the field of pre-school education in

 **Scott Paris**
alıcı ben
30 dakika önce [Ayrıntılar](#)

Yes, you can use our materials and good luck with your project.
Cheers, Scott Paris

Sent from my iPhone

EK 1.2: Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası İzni

