

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**FARKLI KİTAP OKUMA TEKNİKLERİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL
EDİNİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
EDA NAZLI GASPIK

GAZİANTEP – 2022

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**FARKLI KİTAP OKUMA TEKNİKLERİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL
EDİNİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
EDA NAZLI GASPIK

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YAŞARE AKTAŞ ARNAS

GAZİANTEP – 2022

KABUL VE ONAY

Eda Nazlı Gaspik tarafından hazırlanan “farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisinin incelenmesi” başlıklı bu çalışma 28.07.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

(Başkan)

Dr. Öğr. Üyesi Sakine HAKKOYMAZ

(Üye)

Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL

(Üye)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 23/09/2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Dil Edinimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

23/09/2022

Eda Nazlı GASPIK

ÖNSÖZ

Araştırma süreci boyunca emek verip motive eden, destekleyen, ilgisini, sevgisini ve anlayışını sonuna kadar hissettiren ve bana yol gösteren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans sürecimde her zaman yanımda olan sayın hocam Doç. Dr. Şermin METİN'e ve tezime değerli önerileriyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Sakine HAKKOYMAZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her konuda yardımcı olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Arş. Gör. Mihriban ÖZCAN'a ve Arş. Gör. Büşra BİLİR'e çok teşekkür ederim.

Okul öncesi eğitimimi Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde almam için beni ve ailemi motive eden Sayın Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e ve Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a alanımı sevmemi sağlayan ve akademik olarak ilerlemem konusunda destek olan Prof. Dr. Nilüfer DARICA, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin MERCAN'a ve Doç.Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN'e çok teşekkür ederim.

Bu süreçte zorlandığım her zaman bana destek olan, beni motive eden ve cesurca adım atmamı sağlayan CANIM AİLEM'e ve beni her zaman destekleyen DOSTLARIM'a çok teşekkür ederim.

Eda Nazlı GASPIK

Gaziantep, 2022

ÖZET

Bu araştırmada, farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Gaziantep il merkezindeki bir anaokuluna devam eden 60-72 ay aralığındaki her sınıftan 15 çocuk olacak şekilde toplam 45 çocuktan oluşturmaktadır. Sınıfların dil edinim düzeylerini eşitleyebilmek için Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmış ve buna göre gruplardaki çocukların dil gelişim puanları belirlenmiştir. TEDİL testi sonucunda üç sınıftaki çocukların ön test puanlarının eşit olduğu saptanmıştır. Daha sonra her üç sınıftaki çocukların dil edinim düzeylerini belirlemek amacıyla sessiz kitap uygulanmış ve çocukların kitapta gördüğü resimlere bakarak hikâye anlatması istenmiş ve anlattıkları hikâyeler kaydedilmiştir. Öntest verileri toplandıktan sonra her bir sınıfta farklı hikâye okuma teknikleri kullanılarak 6 hafta süresince haftada 3 kitap olmak üzere toplam 18 hikâye kitabı okunmuştur. Uygulama sürecinde 3 sınıfın her birinde farklı kitap okuma tekniklerinden dijital kitap okuma, etkileşimli kitap okuma ve geleneksel (düz) kitap okuma teknikleri kullanılmıştır. Uygulama sonrası çocukların dil örneklerine ilişkin sontest verileri TEDİL ve sessiz kitap aracılığıyla toplanmıştır. TEDİL aracılığıyla toplanan veriler ölçeğin hesaplanma yöntemine göre değerlendirilmiştir. Sessiz kitap aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve SPSS 22.0'a taşınmıştır. SPSS 22.0'da non-parametrik testlerden, Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öntest ve sontestte toplanan veriler kıyaslanarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimlerine etkisi olduğu görölmüştür. Dijital kitap okumanın geleneksel kitap okuma tekniğinden daha etkili bir teknik olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda dijital kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma karşılaştırıldığında çocukların dil ediniminde iki okuma tekniği açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu nedenle, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda dijital kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre daha fazla tercih edilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: farklı kitap okuma teknikleri, dil edinimi, okul öncesi eğitimi.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effects of different book reading techniques on language acquisition of 60-72 month old children. The sample group of the study consists of 45 children in total, 15 children from each class, between the ages of 60-72 months, attending a kindergarten in the city center of Gaziantep. The Turkish Early Language Development Test (TEDİL) was used to equalize the language acquisition levels of the classes, and the language development scores of the children in the groups were determined accordingly. As a result of the TEDİL test, it was determined that the pre-test scores of the children in the three classes were equal. Then, a silent book was applied to determine the language acquisition levels of the children in all three classes, and the children were asked to tell stories by looking at the pictures they saw in the book, and the stories they told were recorded. After the pretest data were collected, a total of 18 story books were read, 3 books a week, for 6 weeks by using different story reading techniques in each class. During the application process, digital book reading, interactive book reading and traditional (plain) book reading techniques were used in each of the 3 classes. After the application, the posttest data on the language samples of the children were collected through TEDİL and the silent book. The data collected through TEDİL were evaluated according to the calculation method of the scale. The data collected through the silent book were analyzed using the content analysis method and moved to SPSS 22.0. In SPSS 22.0, non-parametric tests, Kruskal-Wallis test and Mann Whitney U test were used. Findings were obtained by comparing the data collected in the pretest and posttest. As a result of the research, it was seen that different book reading techniques had an effect on the language acquisition of 60-72 months old children. It has been determined that digital book reading is a more effective technique than traditional book reading technique. At the same time, when digital book reading and interactive book reading were compared, no significant difference was found in children's language acquisition in terms of two reading techniques. For this reason, it can be suggested that digital book reading technique should be preferred more than traditional book reading technique in classroom and out-of-class environments.

Keywords: different book reading techniques, language acquisition, preschool education.

İÇİNDEKİLER

Sayfo No.

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.2.1. Alt Problemler.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Dilin Tanımı.....	11
2.1.2. Dilin Önemi.....	11
2.2. Dil Gelişimi.....	12

2.2.1. Dil Gelişim Kuramları.....	12
2.3. Dil Edinimi.....	14
2.3.1. Dil Edinim Aşamaları.....	14
2.3.2. Dil Edinimini Etkileyen Faktörler.....	17
2.3.3. Kitap Okumanın Dil Edinimine Etkisi.....	18
2.4. Çocuklar İçin Hikâye Kitabı Seçimi.....	19
2.5. Kitap Okuma Teknikleri.....	20
2.6. İlgili Araştırmalar.....	23
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	23
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	25
2.6.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL).....	30
3.3.2. Sessiz Kitap.....	30
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.4.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Verilerinin Toplanması.....	31
3.4.2. Sessiz Kitap ile Verilerin Toplanması.....	32
3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	32
3.5. İşlem.....	33

3.5.1. Etkileşimli Okumanın Yapıldığı Grubun Uygulamaları.....	34
3.5.2. Dijital Okumanın Yapıldığı Grubun Uygulamaları.....	34
3.5.3. Geleneksel Okumanın Yapıldığı Grubun Uygulamaları.....	35
3.6. Verilerin Analizi.....	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....37

4.1. Bulgular.....37

4.1.1. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Sontest Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Toplam Dil Edinim Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....37

4.1.2. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Toplam Dil Edinim Puanlarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....41

4.1.3. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Sözcük Türlerine (İsim, Sıfat, Fiil, Fiilimsi, Zarf, Zamir, Bağlaç ve Edat) Etkisine İlişkin Sonuçlar.....42

4.1.4. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....49

4.2. Yorum.....53

4.2.1. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Edinimlerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum.....53

4.2.2. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Sözcük Türlerine (İsim, Sıfat, Fiil, Fiilimsi, Zarf, Zamir, Bağlaç ve Edat) Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum.....55

4.2.3. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısına Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	56
--	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
-------------------------------	-----------

5.1. Sonuç.....	58
-----------------	----

5.2. Öneriler.....	58
--------------------	----

KAYNAKÇA.....	60
----------------------	-----------

EKLER.....	78
-------------------	-----------

Ek 1. Etik Kurul İzin Formu.....	78
----------------------------------	----

Ek 2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL).....	79
--	----

Ek 3. Sessiz Kitap.....	80
-------------------------	----

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 3.1 Ebeveynlerin Demografik Bilgileri	28
Tablo 3.2 Çocukların Dil Edinimi Öntest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	28
Tablo 4.1 Çocukların Alıcı Dil Alt Boyutu Sontest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.2 Çocukların İfade Edici Dil Alt Boyutu Sontest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.3 Çocukların Toplam Dil Sontest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.4 Deney (1 ve 2) ve Kontrol Grupları Arası Sontest Dil Puanlarının Analizi.....	38
Tablo 4.5 Deney (1 ve 2) ve Kontrol Grupları Arasında Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	40
Tablo 4.6 Çocukların Sözcük Türleri Öntestlerinin Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	41
Tablo 4.7 Çocukların Sözcük Türleri Sontestlerinin Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	43
Tablo 4.8 Deney (1 ve 2) ve Kontrol Grupları Arası Sontest Sözcük Türlerinin Analizi.....	45
Tablo 4.9 Çocukların Öntest Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.10 Çocukların Sontest Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve	

Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.11 Gruplar Arası Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısına İlişkin Sontestlerin Analizi.....	50



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dil, insanların duygularını ve düşüncelerini farklı ses, sembol, sözcük ve işaretler aracılığıyla anlatmaya yarayan iletişim aracıdır (Atay, 2009; Duran ve Kenanoğlu, 2020; Senemoğlu, 1989; TDK, 2022). Birey doğum öncesi dönemden başlayarak bulunduğu toplumun diline maruz kalmaktadır (Eimas, Siqueland, Jusczyk and Vigorito, 1971). Bebeklik döneminden itibaren çocuğun dil gelişimi içsel ve dışsal (çevresel) faktörlere göre şekillenmektedir (Streeter, 1976).

Literatürde dil edinim sürecini inceleyen birçok kuram bulunmaktadır. Davranışçı kuram, dil ediniminin deneyim kazanma, tekrar, taklit, pekiştirme, koşullanma gibi çevresel faktörlerle sağlanacağını; sosyal öğrenme kuramı, dil ediniminin gözlem, taklit, dolaylı pekiştirme ve model olma şeklinde; bilişsel kuram, dil edinimini zekâ, hafıza, algılama, şema gibi bilişsel faktörlerle; psikolinguistik kuram, dil ediniminin doğuştan gelen dil öğrenme mekanizmasıyla, biyolojik alt yapıyla, kapasiteyle, çevrenin etkisiyle, bireyin olgunlaşmasıyla öğrenme potansiyelinin ortaya çıktığını açıklamaktadır (Kandemir, 2016). Okul öncesi dönemde dil edinim sürecini desteklemek için birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Literatüre bakıldığında, okul öncesi sınıflarında Türkçe dil etkinliği buna bağlı olarak da sıklıkla kitap okuma yöntemi kullanıldığı görülmektedir (Efe ve Temel, 2018; Karaçay, 2004; Karagöl, 2018; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008; Uyanık ve Kandır, 2010).

Okul öncesi sınıflarında, kitap okuma sürecinde farklı araç ve yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bunlar arasında drama, kukla, parmak oyunu, arkası yarın, hikâye kartları, televizyon ve film şeridi gibi araç ve yöntemler bulunmaktadır (MEB, 2013). Farklı araç ve yöntemlerle birlikte kullanılan çeşitli kitap okuma teknikleri de bulunmaktadır. Bu teknikler; geleneksel kitap okuma, etkileşimli (diyaloga dayalı) kitap okuma, dijital kitap okuma, e-kitap şeklinde sayılmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2020). Literatüre bakıldığında, kitap okuma sürecinde belirli bir teknik yerine zaman içerisinde çeşitli tekniklerin kullanılması çocukların dil edinim sürecini farklı açılardan etkilediği ve dil gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Conti-Ramsden and Durkin, 2012; Çelik, 2019; Hargrave and Sénéchal, 2000; Wasik and Bond, 2001). Bu nedenle çocukların istek ve ihtiyaçları belirlenip, duruma uygun tekniklerin uygulanması gerekmektedir. İlgili literatür doğrultusunda farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların dil edinimi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların sınırlı olması

nedeniyle 60-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların dil edinimine farklı tekniklerin etkisinin incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmada; etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının dil edinimine etkisi incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş arası dönemi kapsamaktadır (MEB, 2013). Bir bireyin gelişimini etkileyen faktörlere en fazla açık olduğu zaman aralığı okul öncesi dönemdir. Bu dönem literatürde kritik dönem olarak adlandırılmaktadır (Önder, 2011; Uyanık ve Kandır, 2010). Kritik dönemde çevresel faktörler çocukların aktif katılımını ve gelişimini destekleyecek şekilde olmalıdır. Çocuklar bu dönemde psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve özbakım becerisini kazanarak sonraki yıllara temel oluşturmaktadır. Bireyin bir gelişim alanında ilerlemesi diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Bu nedenle, bütün gelişim alanları birbirini desteklemektedir. Bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun kendisini ifade etmesi, arkadaşlık ilişkileri kurması, çevreyle iletişim halinde olması dil gelişimini desteklemektedir. Çocuk kendisini bulunduğu çevreye ne kadar ait hissederse o ortamdan aldığı cesaretle kendisini o kadar iyi ifade edebilir. Bu durumda çocuk çevreye daha hızlı bir şekilde adapte olmaktadır. Çocuğun kendisini rahat bir şekilde ifade edebilmesi için gelişim alanlarının bir bütünlük içerisinde desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle de dil gelişimini destekleyecek etkinlikler ve materyaller kullanılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programına bakıldığında, dil gelişimini destekleyecek etkinliklerin Türkçe dil etkinlikleri olduğu görülmektedir (MEB, 2013).

Türkçe dil etkinliklerinde öncelikle dinleme sonrasında kendisini ifade edebilme şeklinde birbirini desteklemelidir. Dil gelişimini desteklemesi için Türkçe dil etkinliklerinin okul öncesinde kullanılması gerekmektedir. Türkçe dil etkinlikleri uygulanırken hikâye kitabı, bilmece, şiir, tekerleme, parmak oyunu, kukla ve farklı materyaller kullanma gibi alanlardan faydalanılmaktadır (MEB, 2013). Türkçe dil etkinlikleri içerisinde sıklıkla hikâye kitaplarından yararlanılmaktadır. Hikâye kitapları okul öncesinde farklı tekniklerle kullanılmaktadır. Bu teknikler okuyucunun ve dinleyicinin sürece yaptığı katkılara göre değişkenlik göstermektedir. Literatürde farklı kitap okuma tekniklerinin incelendiği pek çok çalışma bulunmakta ve bu çalışmalarda çoğunlukla etkileşimli (diyaloga dayalı) kitap, dijital kitap, e-kitap, geleneksel (düz) kitap okuma tekniklerine yer verildiği görülmektedir (Arıcı ve

Tüfekçi Akcan, 2019; Çabuk, İlhan ve Günay, 2020; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Deniz, 2018; Efe ve Temel, 2018; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2020; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Özdemir ve Beceren, 2020; Şimşek, 2017; Tepetaş Cengiz, 2015; Tezel, Çiftçi ve Uyanık, 2019; Uyanık ve Kandır, 2010; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Uluslararası literatürü incelediğimizde de kitap okuma tekniklerine ilişkin birçok çalışma bulunduğu göze çarpmaktadır (Colmar, 2014; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson and Cole, 1996; De Jong and Bus, 2002; Dickinson, McCabe and Anastasopoulos, 2003; Fletcher and Reese, 2005; Hargrave and Sénéchal, 2000; Mol, Bus and De Jong, 2009; Ping, 2014; Reese, Cox, Harte and McAnally, 2003; Şimşek and Işıkoğlu Erdoğan, 2021; Wasik and Bond, 2001; Zevenbergen and Whitehurst, 2003).

Yapılan çalışmaların vurguladığı nokta kitapların ve kitap okumanın çocuklara birçok katkısının olduğu yönündedir. Kitap okumak çocukların öncelikle bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarını desteklemektedir. Buna bağlı olarak bilişsel gelişim açısından problem çözme becerisi, hayal gücünü geliştirme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, olaylar arasında neden-sonuç bağlantısı oluşturabilme, yaratıcılık gibi becerilerine katkı sağlamaktadır (Karacan, 2000a; Kol, 2011). Dil gelişimine sağladığı katkılar arasında yazı farkındalığı, ses farkındalığı, okuma yazma için gerekli hazırbulunuşluğa ulaşma sayılmaktadır (Aram and Aviram, 2009). Özellikle ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara düzenli olarak kitap okuması sonucu çocukların kelime hazineleri gelişmektedir. Ayrıca ilgili çalışmalar kitap okumanın çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin yanı sıra bilişsel beceri açısından da kitap okunmayan akranlarına göre daha gelişmiş olduklarını göstermektedir (Armbruster, Lehr and Osborn, 2003; Beck, McKeown and Kucan, 2013; Greene Brabham and Lynch-Brown, 2002; Hart and Risley, 2003; Huebner and Payne, 2010; Robbins and Ehri, 1994).

Yetişkinlerin farklı teknikleri kullanarak çocuklara kitap okuması ise çocukların dil edinimine daha fazla katkı sağlamaktadır. Tek okumada öğrenilmesi zor olan sözcük ve sözcük grupları yetişkin desteği ile tekrarlı okuma sayesinde çocuklarda kolay öğrenmeyi desteklemektedir. Okuma esnasında parmağıyla takip ederek okuma, soru-cevap ve kelime tekrarı gibi yollarla çocukların desteklenmesi onların sözcükleri daha kolay öğrenip üretmelerine olanak sağlamaktadır (Justice and Pullen, 2003; Robbins and Ehri, 1994; Senechal and Cornell, 1993; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca and Caulfield, 1988).

Sosyal-duygusal gelişim için gerekli olan gündelik yaşama uygun beceriler kazanma, farklı durumlara uygun davranabilme, hikâyedeki karakterlerle empati kurabilme yetenekleri gelişmektedir. Çocuklar hikâyedeki farklı olay, durum, yer ve karakterlere göre farklı tutumlar sergileyebilir (Sildir ve Tüfekci Akcan, 2018). Çocuklara okunan kitaplar anlama, kavrama, analiz etme, yorum yapma, dinleme becerisini geliştirme, kitap sevgisi (Sever, 2002) gibi katkılar sağlarken aynı zamanda Türkçeye uygun konuşabilme, dilbilgisi yapılarını edinme, okuma isteği oluşturma, kelime hazinesine katkı sağlamaktadır (Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman ve Tuna, 2013). Çocuklar kitaplar sayesinde merak, heyecan, mutluluk, üzüntü, korku, şaşkınlık, eğlence ve keyifli vakit geçirme gibi duyguları yaşarken bununla birlikte yaşayarak öğrenme becerileri desteklenmektedir (Pankey, 2000; Sullivan, 2015; Tepetaş Cengiz, 2015; Turan ve Topcu, 2018).

Görüldüğü üzere kitap okumanın çocuklara birçok katkısı bulunmaktadır. Ancak çocuklara katkısını belirleyen öncelikli faktör kitap okuma tekniğidir. Bu konuyla ilgili literatür tarandığında kitap okuma tekniklerinin çocuklar üzerinde farklı etkileri olduğu görülmektedir (Foorman and Torgesen, 2001). Kitabı okuyan kişinin kim olduğu, nasıl okuduğu, hangi kitabı okuduğu, kitabın konusu, kitabın uzunluğu, kitabın görsellerle ya da somut materyallerle desteklenmesi, okurken uygulanan teknikler; okunan grubun yaşı, cinsiyeti, gruptaki kişi sayısı, gruptakilerin ilgi, istek ve ihtiyacına yönelik olması gibi etkileri bulunmaktadır (Goldin-Meadow, Levine, Hedges, Huttenlocher, Raudenbush and Small, 2014).

İlgili literatürde farklı kitap okuma tekniklerinin okul öncesi dönemde kullanılmasının çocukların dil edinimine etkisinin önemi belirtilmekle birlikte kimin, neyi, nasıl okuduğu, hangi araç ve teknikleri kullandığı, okunan grubun yaşı, ilgi, istek ve ihtiyacı gibi bir dizi faktörün kitapların etkisini belirlediği vurgulanmaktadır (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea and Hedges, 2010; Kucirkova, Messer and Sheehy, 2014; Marulis and Neuman, 2010; Pollard-Durodola, Gonzalez, Simmons, Kwok, Taylor, Davis, Kim and Simmons, 2011). Bu anlamda okul öncesi dönemde sadece farklı kitap okuma tekniklerinin kullanılması yeterli görülmemektedir. Bu tekniklerin doğru bir şekilde kullanılması için çocukların yaş grubu, kullanılan kitapların ve materyallerin özellikleri, uygulamaya ayrılan zaman, uygulamanın amacı, grubun ilgi, istek ve ihtiyacı, öğretmenin farklı teknikleri uygulayabilme kabiliyeti gibi faktörlerin de göz önünde tutulması gerekmektedir.

İlgili literatürde farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların gelişimlerine etkisinin incelendiği pek çok araştırma olduğu göze çarpmaktadır (Haden, Reese and Fivush, 1996; Hammett, Van Kleeck and Huberty, 2003; Melzi and Caspe, 2005; Reese and Cox, 1999; Reese, Cox, Harte and McAnally, 2003). Örneğin, Şimşek (2017) dijital, diyaloga dayalı ve geleneksel okuma tekniklerinin dil gelişimine etkisinin incelendiği çalışmada diyaloga dayalı okumanın alıcı ve ifade edici dil gelişiminde dijital ve geleneksel kitap okuma türlerinden daha etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca iki dilli çocukların dil edinimini desteklemek için farklı kitap okuma tekniklerinin etkileri (Kremin, Arredondo, Hsu, Satterfield and Kovelman, 2019; Lafrance and Gottardo, 2005; Miller, Heilmann, Nockerts, Iglesias, Fabiano and Francis, 2006; O'Brien, Mohamed, Yussof and Ng, 2019) ile özel gereksinimli çocuklara farklı kitap okuma tekniklerinin etkilerini inceleyen çalışmalar da olduğu görülmektedir (Ezell, Kohler and Strain, 1994; Sanzo, Clayton and Shearman, 2011; Stanovich, 1994; Kale and Demir, 2022; Stevens, Walker and Vaughn, 2017).

İlgili literatür incelendiğinde farklı kitap okuma tekniklerinden bahsedilmektedir. Aynı zamanda kitap okurken kullanılan tekniklerin çocukların dil edinimlerine etkileriyle ilgili literatürde ayrıntılı olarak bilgilere yer verilmiştir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Hargrave and Sénéchal, 2000; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Moody, Justice and Cabell, 2010; Tetik, 2015; Valdez-Menchaca and Whitehurst, 1992).

Bununla birlikte yapılan çalışmalar yetişkinler tarafından en fazla tercih edilen kitap okuma tekniğinin geleneksel (düz) kitap okuma tekniği olduğunu göstermektedir. Bu teknikte okuyucu/yetişkin aktifken dinleyici yani çocuklar pasiftir. Okuyucu tek yönlü ve tek seferde kitabı okumaktadır. Geleneksel kitap okumanın daha fazla tercih edilme nedenleri olarak diğer tekniklere oranla daha az hazırlık gerektirmesi, zamandan tasarruf sağlaması, çocukların dikkatli dinlemesi ve bunun bir sonucu olarak alıcı dil gelişimlerine katkı sağlaması vurgulanmaktadır (Kory Westlund, Jeong, Park, Ronfard, Adhikari, Harris, DeSteno and Breazeal, 2017; Krcmar and Cingel, 2014; Lauricella, Barr and Calvert, 2014; McKnight, Lee and Schowengerdt, 2001; Moody, Justice and Cabell, 2010). Ülkemizde yapılan araştırmalara da en sık kullanılan kitap okuma tekniğinin geleneksel (düz) kitap okuma tekniği olduğunu göstermektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap Kudret, 2014; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kırac ve Kilimlioğlu, 2016; Tetik, 2015).

Bir diğerk kitap okuma tekniği olan ve son yıllarda çok fazla araştırmaya da konu olan okuma tekniği etkileşimli kitap okumadır. Etkileşimli kitap okuma tekniğinde, okuyan ve dinleyici arasında soru-cevap sıklıkla kullanılır ve teknik boyunca okuyucu ve dinleyici birlikte aktiftir. Bu anlamda etkileşimli kitap okuma çocukların kendini ifade etme becerisini desteklemektedir. Bu nedenle etkileşimli okuma kalıcı öğrenmeyi desteklemesi açısından önemli bir teknik olarak vurgulanmaktadır (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo, Forston and Hamre, 2019; Hammer and Sawyer, 2016; Lowman, Stone and Guo, 2018; Mol, Bus and De Jong, 2009; Ping, 2014; Salmon, 2015; Wasik and Bond, 2001; Zipke, 2017).

Teknolojideki hızlı gelişimler ve günümüzde her eve her sınıfa giren teknolojik aletler eğitimde kullanılan araçların da değişmesine yol açmıştır. Bu anlamda basılı kitaplardan teknolojik kitaplara doğru bir geçiş olmuştur. Günümüzde pek çok öğretmen sınıfında dijital kitapları kullanmaktadır (Türe Köse, 2019). Dijital hikâye kitapları hareketli görseller, animasyonlar, canlandırmalar, sesler gibi öğelerle aynı anda çocukların pek çok duyusuna hitap etmekte ve çocukların birçok yönünü destekleyen, dikkatlerini çeken öğeler içermektedir. Bu destekleyici öğeler çocuklara duyusal gelişimi, materyal kullanımını zamandan tasarrufu ve çocukların somut içerikler görmesini sağladığı için öğretmen ve çocukların etkileşimini, çocukların kendi aralarında etkileşimini ve en önemlisi çocukların kitapla etkileşiminin artırması açısından sıklıkla tercih edilmektedir (Alpay ve Okur, 2021). Yine dijital hikâye kitaplarının çocukların gelişimi göz önüne alınarak kullanılması çocukların dil edinimlerine katkı sağladığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Bus, Neuman and Roskos, 2020; Courage, 2019; Furenes, Kucirkova and Bus, 2021; Kucirkova, 2017; Kucirkova, 2019; Kucirkova, Littleton and Cremin, 2017; Roskos and Burstein, 2012; Xu, Yau and Reich, 2019; Yalçıntaş Sezgin and Ulus, 2017). Ülkemizde de dijital kitap okumanın çocuklar üzerinde etkilerine ilişkin az sayıda da olsa çeşitli araştırmalar yapıldığı (Bozkurt Yükü, Tok ve Kangal, 2019; Erdoğdu, 2016; Kirişciğil Doğan, 2012; Odabaş, 2019; Turgut, 2018) görölmektedir.

Görüleceği gibi ilgili litaretürde farklı kitap okuma teknikleri ve bunların etkilerine ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Karşılaştırmalı araştırmaların da genellikle etkileşimli kitap okuma ile geleneksel kitap okuma tekniğinin karşılaştırılması üzerine yoğunlaştığı görölmektedir (Efe ve Temel, 2018; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Kılınçcı, 2019; Yılmaz Genç, Özen Uyar ve Aktaş Arnas, 2020). Ancak 21. yüzyıl becerilerini de içeren ve günümüzde yaygın olarak kullanılmaya başlanan dijital kitap okuma ile diğerk kitap okuma tekniklerinin etkilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar oldukça sınırlıdır.

Örneğin bu konuda ülkemizde yapılan bir çalışmada Şimşek (2017) diyaloga dayalı kitap okuma, e-kitap ve geleneksel kitap okuma olmak üzere üç farklı tekniğin etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda diyaloga dayalı kitap okumanın dil gelişimine katkı sağladığı; e-kitap ve geleneksel kitap okumanın dil gelişimine etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada ise Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2020) öğretmenlerin sınıf içerisinde sıklıkla geleneksel kitap okuma tekniğini kullandığını fakat çocukların dijital kitap okuma tekniğini istediklerini belirtirken özellikle etkileşimli kitap okumanın çocukların öğrenimine katkısının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Bununla birlikte uzun yıllardır araştırmacılar çocukların dilin gelişim aşamaları ve hangi yaşta dilin hangi öğelerini kazanmaları gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Bu tartışmaların odağında normal gelişim gösteren çocukların dil örneklerinden elde edilen sonuçlar yer almaktadırlar. Araştırmacılar çocukların dil gelişimlerini akranlarından elde ettikleri gelişim eğrileri ile karşılaştırmaktadırlar ve gelişimsel bir problem olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Bu amaçla ülkemizde çocukların dil edinimlerini belirlemek için farklı ölçme araçlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Aral ve Bütün Ayhan, 2016; Güven ve Topbaş, 2014; Karaman ve Güngör Aytar, 2016; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Kazak Berument ve Güven, 2013; Kazanoğlu, Doğan ve Ünal Logacev, 2020; Muslugüme, 2016; Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014; Yolyeri ve Sevinç, 2011). Bu ölçme araçlarından Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) (Güven ve Topbaş, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Muslugüme, 2016) ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi (Kazak Berument ve Güven, 2013; Memiş, 2019; Topsakal, 2019) pek çok çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca çocukların dil gelişimlerini belirlemek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi (Muslugüme, 2016; Tepetaş Cengiz, 2015; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017); Frostig Görsel Algı Testi (Aral ve Bütün Ayhan, 2016; Tepeli, 2013; Yücelyiğit ve Aral, 2016) ve Erken Okuryazarlık Testi (EROT) (Enerem, 2018; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015) de kullanılan ölçme araçlarından bazılarıdır.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak küresel bir dünyada yaşamakla birlikte her çocuğun eğitsel kaynaklara erişim olanakları ve onlara sağlanan imkânların farklı olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının diğer gelişimlerinin yanı sıra özellikle dil gelişimleri önemli bir süreçtir. Bu süreçte çocukların dil edinimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda mevcut çalışma üç farklı kitap okuma tekniğinin çocukların dil edinimlerine etkileri incelenerek literatürde önemli bir açığa katkı sağlanması

planlanmaktadır. Ayrıca mevcut çalışmada yukarıda belirtilen diğer çalışmalardan farklı olarak standart ölçme araçlarından Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)'nin yanı sıra sessiz/sözsüz kitaplar kullanılarak çocukların kendi öznel dil örnekleri de toplanarak iki farklı veri seti kullanılacak ve çocukların Türkçe dil edinimi daha derinlemesine analiz edilecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Çalışmada öncelikle, “Farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla farklı kitap okuma tekniklerinden dijital, etkileşimli ve geleneksel (düz) kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisi incelenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

1. Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların TEDİL'den aldıkları söntest puan ortalamaları arasında;
 - a. alıcı dil alt boyutuna ilişkin anlamlı fark var mıdır?
 - b. ifade edici dil alt boyutuna ilişkin anlamlı fark var mıdır?
 - c. toplam dil puanına ilişkin anlamlı fark var mıdır?
2. Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların TEDİL'den aldıkları öntest-söntest puan ortalamaları arasında alıcı dil alt boyutu, ifade edici dil alt boyutu ve toplam dil puanına ilişkin anlamlı fark var mıdır?
3. Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların kullandıkları sözcük türlerinin (isim, sıfat, fiil, fiilimsi, zarf, zamir, bağlaç ve edat);
 - a. öntest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?
 - b. söntest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?
4. Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısının;

- a. öntest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?
- b. sontest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, farklı kitap okuma tekniklerinin (dijital-etkileşimli-geleneksel) 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisinin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil edinim sürecinde okul öncesi dönem belirleyici rol oynamaktadır. Dil gelişiminde belirli bir sıra ve her yaş seviyesine uygun gelişim özellikleri olmasına rağmen dili kazanmada bireysel farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılığın azaltılması için hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin yapılabileceği birçok çalışma bulunmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların zengin uyarıcı çevrede yetişmesi, dil gelişimini destekleyecek etkinlikler hazırlanması, çocuğun iletişim becerisini geliştirecek ortamın sağlanması, sözlü uyarının fazla olması gibi yetişkinlerin desteğiyle sağlanacak faktörler dil edinimini desteklemektedir (Karacan, 2000a; Karacan, 2000b; Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların dil edinimini desteklemek amacıyla yetişkinler sıklıkla kitap okuma yöntemini kullanmaktadır.

Kitap okumak; çocuğun dilin özelliklerini ve yapısını keşfetmesini sağlamaktadır. Özellikle bu dönemde çocuklara okunan kitapların ve kullanılan okuma tekniklerinin çocuklara farklı etkileri olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kıraç ve Kilimlioğlu, 2016; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Ancak araştırma sonuçlarında, öğretmenler tek tip kitap okuma tekniğini tercih ettiklerini çünkü kitap okuma tekniklerini uygulamada zorluk yaşadıklarını söylemektedirler.

Kitap okumanın teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte dijital ortama taşındığı görülmektedir. Dijital kitaplar kullanışlılık, ekonomiklik, ulaşılabilirlik, dikkat çekicilik, kolay taşınabilirlik gibi özelliklerden dolayı son zamanlarda yaygınlaşmaktadır. Ancak okul öncesi sınıflarda dijital kitap kullanımına pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle farklı kitap okuma tekniklerinin etkisinin incelenmesi önemli bir konudur ve gerekliliktir. Özellikle kitap okuma tekniklerinin etkililiğini ölçme, dil edinimine etkisini inceleme, alıcı ve ifade edici dil gelişimine katkısının incelenmesinin çocuklara kitap okuyan yetişkinler olarak bu yönde destekleyeceği öngörülmektedir. Aynı zamanda kitap yazarları ve yayınevlerinin de çocukların dijital kitaplardan öğrendiklerinden yola çıkarak basılı kitapları; dijital ortama

aktarmaları ve yeni dijital kitaplar oluşturmalarını destekleyeceği beklenilmektedir. Bu yüzden farklı kitap okuma tekniklerinin okul öncesi dönem çocuklarının dil edinimine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ile çıkan puanların eşit olması durumunda çocukların dil gelişimlerinin de aynı seviyede olduğunu ortaya koyacağı varsayılmaktadır. Araştırmada çocukların anlattıkları resimli hikâye kitabında kullandıkları sözcüklerin ifade edici dil edinimlerini göstereceği varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, geleneksel, etkileşimli ve dijital kitap okuma teknikleri ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri 60-72 aylık çocuklardan elde edilecek dil örnekleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Bireyin doğduğu andan ilkokula başladığı zamana kadar olan dönemdir. Çocuğun bilişsel, sosyal, dil, psikomotor ve özbakım becerilerini kazandığı süreçtir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Geleneksel (Düz) Kitap Okuma: Bir hikâye kitabının tek seferde herhangi bir etkileşim olmadan düz bir şekilde tamamının okunmasıdır.

Etkileşimli Kitap Okuma: Hikâye kitabını okuyan yetişkinin, okuduğu gruba belirli aralıklarla sorular sorması, çocuk/çocukların kitap hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayacağı bir ortam oluşturarak kitabı okumasıdır.

Dijital Kitap Okuma: Hikâye kitabının elektronik ortamda okuyucuların dikkatini çekecek şekilde sesli, görüntülü ve animasyonlu olarak kullanılmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İkinci bölümde dilin tanımı, dilin önemi, dilin gelişimi, dil gelişim kuramları, dil edinimi, dil edinim aşamaları, dil edinimini etkileyen faktörler, kitap okumanın dil edinimine etkisi, kitap okuma türleri incelenecektir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Dilin Tanımı

Dil insanların birbirleriyle iletişim ve etkileşimini sağlamaktadır. İnsanların tanıştığı ilk dil doğduğu toplumun dilidir. Toplumun dili aracılığıyla insanlar kültürü ve çevreyi anlamlandırmaya başlamaktadır. Dil yoluyla insanlar, kendilerini, çevresini ve toplumu tanımakta aynı zamanda kendini ifade edebilmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007; Şerif, 2016). Dil içeriği itibariyle çok çeşitli ögeler barındırmaktadır. Dilin kullanılış şekline göre farklı tanımlamalar ve anlamlandırmalar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle dilin geniş bir alana sahip olduğu söylenebilir (Gül ve Soysal, 2009). Aksan (1995) dili; dünyaya geldiğimiz andan itibaren insanlar arası iletişim sonucu duyarak ve görerek edindiğimiz deneyimlerle bilgileri aktarmak olarak tanımlamaktadır (Şimşek, 2017). Aynı zamanda dil, insanların kendi duygu ve düşünce durumlarını anlatmaya yarar (Banguoğlu, 1998). Dil insanların birbirleriyle anlaşabilmesini sağlamaktadır. Ayrıca dil, bireyin kendisini çeşitli yollarla ifade edebilmesini sağlamaktadır. Bireyin kendisini anlatabilmek için kullandıkları aracı ögeler arasında jest ve mimikler, ses ya da yazılı materyaller sayılabilir (Oruç, 2016). TDK'ye göre dil, insanların birbirleriyle iletişimini sağlayan aynı zamanda bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yarayan ve kullanıldığı toplumun kültürel özelliklerini içinde barındıran bir sistemler bütünüdür.

2.1.2. Dilin Önemi

Dil, bireyin kendisini farklı şekillerde ifade edebilmesini ve insanlar arası ilişkilerini sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bütün canlılar birbirleriyle iletişim halindedir fakat insanların etkileşim düzeyinin diğer canlılardan yüksek olduğu görülmektedir (İlhan, 2005). Dil gelişimi bütün gelişim alanlarını etkilemektedir. Dil çocuğun çevresini keşfetmesini, yeni bilgiler öğrenmesini sağlamaktadır. Özellikle dil gelişim süreciyle paralel olan bilişsel gelişim incelendiğinde, bireyin içinde bulunduğu çevre ve kültürün etkisi altında olduğu

görülmektedir. Buna bağılı olarak dilin düşünme, sorgulama, problem çözme, insanlarla ilişki kurma gibi pek çok katkısı bulunmaktadır (Senemoğlu, 1989).

Okul öncesi dönem dil gelişimi için kritik dönemdir. Bu dönemde öğrenilen dil becerilerinin üzerine ileriki yaşlarda eklemeler yapılsa bile yapılan hatalı öğrenmelerin düzeltilmesi oldukça zor olmaktadır (Çakır, 2013). Dil gelişimi için olgunlaşma, hazırbulunuşluk ve öğrenme gerekmektedir. Çocuğun dil gelişimi için çevresel uyarıcılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de çocuğun dil gelişimini destekleyici etkinliklere yer verilmesi, çocukla iletişim halinde olunması, çocuğun cesaretlendirilmesi ve konuşmaya teşvik edilmesi gibi faktörler dil gelişimini desteklemektedir (Yavuz, 1991; akt. Çakır, 2013).

2.2. Dil Gelişimi

Bebeğin anne karnında oluştuğu süreçten hayatının sonuna kadar sürekli olarak değişen bir süreç olan dil gelişimi; harf, kelime, sayı, sembol ve işaretlerin öğrenilmesi, konuşulan dilin yapısına ve kurallarına uygun kullanılması sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

2.2.1. Dil Gelişim Kuramları

Literatüre bakıldığında, dil gelişimini inceleyen birçok kuram bulunmaktadır. Bu başlık altında literatürde bulunan dil gelişim kuramlarına yer verilecektir.

1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın en önemli temsilcileri Ivan Pavlov, John Watson ve Burrhus Skinner'dir. Çocuğun dil gelişim süreciyle ilgili araştırmalar yaparak bir sonuca ulaşan ilk kuramdır. Çocuğun dil gelişiminde kalıtımın etkisi göz ardı edilerek çevresel faktörlerin etkisi olduğu savunulmuştur. Bu nedenle dilin öğrenilmiş bir davranış olduğu kabul edilmiştir (Maviş, 2002; akt: Çelik, 2017). Özellikle de çocuğun dil gelişiminin ödül ve ceza sistemine göre oluştuğu savunulmuştur. Çocuğun davranışlarının istendik hâle getirilmesi için pekiştireç kullanılır. İstendik davranışlara ödül; istenilmeyen davranışlara ceza verilir. Davranışların istendik olup olmadığı gözlem yoluyla ölçülür (Dastpak, Behjat and Taghinezhad, 2017).

Davranışçı kurama göre; bebeğin dili öğrenebilmesi için gözlem sonucu taklit ve model alma gereklidir. Bebeğin çıkardığı seslere yetişkinlerin verdiği tepkilere yani pekiştireçlere göre dil edinim süreci oluşur (Schlinger Jr, 1995). Davranışçı yaklaşımda çocuk

tamamen pasif ve çevrenin etkisi altındadır (Bohannon and Bonvillian, 1997; akt. Şimşek, 2017). Taklit sonucu çocuk cümlelerin oluşumunu, yapısını ve kurallarını öğrenir (Çakır, 2013). Davranışçı kurama göre; dil ediniminin temelinde uyarıcı-tepki bağı ve koşullanmalar vardır. Çocuk çıkardığı ses ile istediğini elde ederse davranış pekiştirilmiş olur ve aynı şeyi istediğinde aynı sesi çıkarır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Yetişkinin çocuğun çıkardığı sese karşılık olarak verdiği tepkilere ve davranış değişikliklerine göre çocuk aynı sesi tekrar edip etmemesi gerektiğini kavrar. Bu durum sayesinde çocuğun çıkardığı ses pekiştirilmiş olur (Lightbown and Spada, 2000). Bu kurama göre, dil edinimi koşullanma sonucu meydana gelir. Çünkü çocuğun çıkardığı rastgele seslerin olumlu dönüt alması sonucu çocuk o sesi ve benzerlerini çıkarmaya başlar (Bochner and Jones, 2005; akt: Muslugüme, 2016). Davranışçı kuram, bireyin daha önce duymadığı bir sesi ifade etmesini, her söylenen kelimenin öğrenilmesi için pekiştirecin kullanılmaması ve edebi eserlerde üretilen ürünlerin nasıl oluştuğunu tanımlayamaması nedeniyle eleştirilmektedir (Schnaitter, 1999; Wiest, 1967).

2. Psikolinguistik (Biyolojik-Doğuşancı) Kuram

Kuramın öncüsü Noam Chomsky ve Lenneberg'dir. Psikolinguistik kurama göre; bebek anne karnından itibaren dil edinimine sahiptir. Bu sayede çevrede duyduğu sesleri duyar ve tepki verir. Çevredeki sesleri dinlemesi de dil ediniminin temelini oluşturur. Chomsky, bu durumu "Dil Edinim Araçları" olarak ifade eder (Kennison, 2013). Bu sayede, çocuklar bulunduğu toplumun dil yapısını ve dilin gramer kurallarını öğrenir.

Chomsky'e göre dil iki yapıdan oluşur. Bunlar; derin ve yüzeysel yapılardır. Derin yapı, sözcüklerin anlamını ifade eder yani dilin soyut anlamıdır. Yüzeysel yapı ise kelimelerin gramer yapısı ve telaffuz şekliyle ilgilidir. Bu nedenle, çocuklar öncelikle derin yapıyı kazanır sonrasında yüzeysel yapı şeklini alır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Lenneberg'e göre, bireyin doğumdan itibaren ilk yıllarda dil edinim becerisi; sonraki yıllara göre daha fazladır. Bu nedenle dil ediniminde doğuştan bir yeteneğin olduğunu belirtmesine rağmen dil edinimi için kritik dönem olduğunu savunmuştur (Şimşek, 2017).

Psikolinguistik kuramda dil kullanımı iki özelliğe ayrılır. Dilin üretim özelliği; bireyin düşüncelerini dile getirmesidir. Dilin kavrama özelliği; çevredeki sesleri duyma, algılama, zihinsel işlem yapma ve düşünmesidir (Arslan, 2011). Bu kurama göre, birey dili kullanabilme yetisiyle dünyaya gelmektedir. Ancak bireyin çevresindekilerle etkileşimi sonucu dili kullanabilme yetisi ortaya çıkmakta ve dil edinimi gerçekleşmektedir (Hoff, 2013). Dil edinimi bireyin bilişsel gelişiminin ön koşulu olmakla birlikte bilişsel gelişimi de

desteklemektedir. Özellikle de sürekli farklı sözcüklerle cümlelerin oluşturulması yaratıcılığın göstergesi olarak görülmektedir. Dilin gelişim aşamaları bütün çocuklarda aynı hızda ve sırayla ilerlemektedir (Chomsky, 2007; akt: Çelik, 2017).

3. Sosyokültürel (Sosyolinguistik) Kuram

Sosyokültürel kuram, Lev Vygotsky'nin görüşleri temel alınarak geliştirilmiştir. Bebek ile yetişkinin iletişim hâlinde olması sosyal ilişkilerini etkiler. Buna bağlı olarak, dil edinim sürecine katkı sağlar. Sosyokültürel kurama göre; dil edinimi için hem bilişsel hem de biyolojik faktörler etkilidir. Dil edinimi için bilişsel kapasite, motor beceri, sosyal ve duygusal gelişim seviyesinin yaşa uygun olması gibi birçok unsur gereklidir (Donato and MacCormick, 1994).

Sosyolinguistik kuramda sosyal etkileşim ön plandadır. Birey diğer insanlarla etkileşim sürecinde olduğu sürece dil edinim süreci olumlu etkilenir. Çocuk dili yetişkin rehberliğinde tanır ve öğrenir. Etkileşim sürecinde yetişkin baskınsa çocuk pasif dil edinimi olurken; çocuk baskınsa aktif dil edinimi olabilir (Sigelman and Rider, 2014).

Dil ediniminde bireyin çevreyle etkileşiminin ön planda olduğu savunulmaktadır. Buna göre, hem bireyin doğuştan getirdiği dil özellikleri hem de bireyin çevreyle etkileşiminin etkisi bulunmaktadır (Lightbown and Spada, 2000).

2.3. Dil Edinimi

Bireyin çevreden aldığı uyarıcılar sonucu dili algılama, anlamlandırma, kavrama sürecidir. Dil edinim sürecinde bireyin sesleri, harfleri birleştirip heceler oluşturması; heceleri birleştirip sözcükler oluşturması; sözcükleri birleştirip cümleler oluşturması sonucu iletişimi gerçekleştirir (Çavuşoğlu, 2006).

2.3.1. Dil Edinim Aşamaları

Dil edinim aşamaları dört başlıkta şu şekilde incelenmektedir (Çat Şahin, 2009; Dağabakan ve Dağabakan, 2007; Kol, 2011; MEGEP, 2013; Temizyürek, 2008).

1. Konuşma Öncesi Dönem

- a. Ağlama-Refleksif Dönem (0-2 Ay):** Bebek doğduğu andan itibaren istek ve ihtiyaçlarını ağlayarak ifade eder ve iletişimini bu şekilde sağlar. Bebeğin doğduğu anda çıkardığı ilk sesler istemeden çıkardığı (refleksif) seslerdir.

Bebek acıktığında, korktuğunda, hasta olduğunda ya da kendisini rahatsız hissettiğinde ağlayarak kendisini ifade eder. Ağlama refleksi 2 aydan sonra daha kasıtlı bir davranış hâlini alır (Çat Şahin, 2009).

- b. Agulama-Cıvıldaama Dönemi (2-3 Ay):** Bebekler bu dönemde kuş sesine benzer sesler çıkarmaya başlar. Bu sesler tamamen doğuştan ve içten gelen seslerdir. Cıvıldaama dönemi özellikle kız çocuklarında tiz sestten dolayı baskın olarak görülür (Çat Şahin, 2009).
- c. Mırıldanma Dönemi (4-6 Ay):** Bu dönemde bebekler tek sesle oyunlar oynar. Kız çocuklarında çoğunlukla tiz sesler, erkek çocuklarında ise bas sesler görülür. Bebek kendi kendine mırıldanmaya başlar (Temizyürek, 2008).

2. Babıldama Dönemi (7-9 Ay): Babıldama döneminde bir sesli bir sessiz harfin yanına gelmesiyle kelimeye benzer oluşumlar meydana gelir. Aslında mırıldanmanın biraz daha ilerlediği ve mırıldanma tekrarlarının olduğu evredir. Bebekler bu dönemde “bababa”, “dadada”, “ababa”, “mamama” gibi sözler türetirler. Yetişkinler bebeğin söylediği bu sözlerin anlamlı kelimeler olduğunu zannederek bebeğin konuşmaya başladığını düşünürler. İleriki dönemde bebek bu sözleri tekrar ettikçe yetişkinin olumlu tepkilerini görerek devam ettirmeye ve kelimeler üretmeye başlar (Kol, 2011).

3. Konuşmaya Hazırlık Dönemi (9-12 Ay)

Çocukların ilk sözcüklerini arada bir kendiliğinden söyledikleri dönemdir. Konuşmaya geçiş dönemi olarak ifade edilir. Çocuğun ağız ve diş yapısı buna göre şekillenir. Çocuk dilini daha kontrollü olarak hareket ettirir. Ön dişler çıktıktan sonra anlamlı sesler ve sözcükler çıkmaya başlar. Aynı zamanda bilişsel gelişimin de dil gelişimine paralel olarak ilerlemesi gerekir. Çocuğun çevresiyle olan ilişkileri konuşma evresine geçişi etkiler (Çat Şahin, 2009).

4. Konuşma Dönemi (12-36 Ay)

a. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay): Normal gelişim gösteren bir çocuk bu dönemde ilk sözcüklerini söylemeye başlar. Çocuk kasıtlı olarak kelimeleri söylemeye başlar. Çocuk bir kelimeyle birden fazla durumu ifade eder. Çocuğun kastettiği anlamı yetişkinin çocuğu gözlemleyerek anlamlandırması gerekir. Örneğin, “al” kelimesini hem almak hem de vermek anlamında kullanabilir; “hav” ifadesini kedi, köpek ya da farklı bir canlı için kullanabilir. Çocuğun öncelikli olarak öğrendiği kelimeler çevresinde sıklıkla duyduğu ya da

gereksinimlerini anlatan “anne, “baba”, “mama” gibi ifadelerdir. Bu dönemin sonuna doğru kelime hazinesi 50 civarındadır (Kol, 2011).

b. Telgrafik Konuşma (18-24 Ay): Çocuk bu dönemde bağlaç, ek, edat gibi ifadeler olmadan kelimeleri basit hâliyle kullanır. Çocuğun konuşma şekli telgrafla konuşur gibi olduğu için bu dönem “telgrafik konuşma” olarak adlandırılır. Bu dönemde çocuklar tek sözcükle konuşmak yerine iki sözcükle kendilerini ifade ederler. Örneğin, “top ver”, “park git”, “yemek ye” gibi cümleler kullanır. Bu nedenle önceki döneme göre daha anlamlı ifadeler oluşur. İki yaşın sonuna doğru kelime hazinesi yaklaşık 200’e ulaşır (Kol, 2011).

c. Üç veya Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (24-36 Ay): Çocuklar bu dönemde iki ve daha fazla kelimeyi anlamlı olarak sıralayabilir. Konuşurken yetişkinlerden öğrendikleri vurgu ve tonlamaları kullanmaya başlarlar. Uygun çevre koşullarıyla çocuğun dil öğrenmesi desteklenirse her gün yeni kelimeler öğrenip kullanabilirler. Bu dönemde çocuğun sözcük dağarcığı 400 civarındadır. Cümleler özne ve yüklemle birlikte sıfat ya da nesne benzeri kelimelerle oluşturulur (Çat Şahin, 2009).

5. Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (36-60 Ay)

Bu dönemde çocuklar kelimeleri cümle yapısına uygun şekilde kullanır. Çocuğun öğrendiği kelime sayısı 1000’in üzerindedir. Kendisini uygun cümle yapısına göre düzgün şekilde ifade edebilir. Kurallı cümleler kurmaya başlar. Çevrelerinde gördükleri cümle şekillerini ifade eder. Çocuk bu dönemde benmerkezci (egosantrizm) düşünme nedeniyle bilişsel gelişimin dil gelişimine yansımaları olarak benmerkezci konuşma şekli görülür. Gramer kurallarına uygun konuşma dört yaşından itibaren daha belirgin hâle gelir. Çocuğun konuşmasında yetişkinin, akran grubunun, medyanın etkisi oldukça fazladır. Dil edinimi için kritik dönemdir. Bu dönemde sözcük dağarcığı ve gramer kurallarına uygun konuşma daha hızlı gelişir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007; MEGEP, 2013).

6. 60 Ay Sonrası Konuşma

Çocuk beş yaşından itibaren yetişkin gibi kendisini ifade eder. Cümle yapısı gramer kurallarına uygun ve anlamlıdır. İsim, fiil, zamir, zarf, bağlaç, edat, ünlem gibi sözcük türlerini doğru bir şekilde kullanır. Bundan sonraki dönemde çevrenin etkisine göre dil yapısı şekillenmesi olsa bile dil edinim sürecinde genel olarak belirli bir değişim olmaz. Çocuk olayları oluş sırasına göre sıralayabilir. Zaman kavramlarını öğrenmeye başlar. Altı yaş

civarında çocuk yaklaşık olarak 2000 kelimeyi doğru şekilde ifade edebilir (MEGEP, 2013; Temizyürek, 2008).

2.3.2. Dil Edinimini Etkileyen Faktörler

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genetik, cinsiyet, sağlık durumu, zekâ, aile ilişkileri, medya, sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey, sosyal çevre, iki dillilik gibi etkenlerin olduğu görülmektedir (Çakır, 2013; Gökçay, Köklük, Kayadibi ve Eraslan, 2000; Karacan, 2000a; Temizyürek, 2008).

Genetik: Birey dil öğrenme becerisiyle dünyaya gelir. Bebekler anne karnında sürekli duydukları insan seslerini özellikle anne ve babasının sesini doğumdan birkaç gün sonra tanırlar. Dil gelişimi anne karnında bilişsel gelişimle birlikte gelişir (Karacan, 2000a).

Cinsiyet: Çocuğun cinsiyetine göre genellikle farklılıklar olmasada genellikle erkek çocukları daha geç konuşmaya başlar. Ayrıca cıvıldaama döneminde kız çocukları daha baskındır (Karacan, 2000a).

Sağlık Durumu: Normal gelişim gösteren çocukların şiddetli, sık ve uzun süreli hastalıklar geçirmesi konuşmasının gecikmesine neden olabilir. Özel gereksinimli olduğu teşhis edilen çocukların da gereksinim durumlarına göre desteklenmesi, ileriki yaşlarda akranlarına yetişmesini sağlayabilir (Çakır, 2013).

Zekâ: Yapılan araştırmalar doğrultusunda çocuğun iki yaşına kadar olan döneminin zekâyla bir alakası olmadığı fakat dil gelişiminin gramer kurallarına uygun konuşma dönemine geldiğinde bilişsel gelişim ile dil gelişim arasında bir paralellik olduğu görülmektedir (Karacan, 2000a).

Aile İlişkileri: Çocukların doğduğu andan itibaren en çok vakit geçirdiği kişiler anne, baba ve kardeşlerdir. Aile çocukla ilgilendikçe etkileşim artar ve bu şekilde dil gelişimine aile ilişkisi katkı sağlar

Medya: Çocukların ebeveynlerin olduğu ve olmadığı ortamlarda dil gelişimini dışsal olarak en çok etkileyen faktörlerden biridir. Özellikle de teknolojinin hızla yayıldığı günümüzde her evde televizyon vardır. Bunun dışında çocukların bilgisayar, tablet, telefon kullanımı da eskiye oranla oldukça fazladır. Teknolojinin içine doğup, büyüyen çocuklar sürekli olarak teknoloji aracılığıyla çizgi film, oyun, video, müzik, reklam gibi birçok faktörün etkisi içindedir. Teknolojik araçlarda çocuklar için en dikkat çekici faktör ise

reklamlardır. Reklamlar her yaşa hitap etsede çocukların reklamlardaki müzik, hızlı olarak değişen görüntüler, hareketler dikkatini çekmektedir. Bu açıdan çocuğun bilişsel ve dil gelişimine etkileri vardır. Yetişkin gözetiminde ya da bilinçsizce kullanılmayan medyanın çocuklar üzerinde olumsuz pek çok etkisi vardır (Gökçay, Köklük, Kayadibi ve Eraslan, 2000).

Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Düzey: Sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyi iyi olan ailelerde yetişen çocukların çevresel faktörleri var olan imkânlar dolayısıyla dil edinim süreci daha hızlı ve düzgün olur (Çakır, 2013).

Sosyal Çevre: Çocuğun çevreyle etkileşim hâlinde olması dil gelişimini etkiler. Çocuk dil öğrenirken çevresindekileri model alır ve taklit eder. Doğru bir modelin olması durumunda çocuğun dil edinim süreci hızlanır (Karacan, 2000a).

İki Dillilik: Çocuğun doğduğu andan itibaren sürekli olarak iki dile maruz kalması, tek dil ile büyüyen çocuğa oranla daha yavaş gelişimi olur. Ancak küçük yaşta dil öğrenmek ileriki yaşlarda dil öğrenmekten daha kolaydır. İki dilin aynı anda edinimi amaçlanıyorsa, günlük hayatta çocuğun her iki dili de sürekli ve tutarlı olarak duyması gerekir (Karacan, 2000a).

2.3.3. Kitap Okumanın Dil Edinimine Etkisi

Dil için doğuştan gelen bir donanım olmasına rağmen, uygun çevre koşulları dil edinimini etkiler. Bunun için dil gelişimine uygun etkinliklerin uygulanması ve zengin uyarıcı çevrenin sağlanması gereklidir. Bireyin dil gelişiminde etkili olan ortamları sağlayan ev ve sınıf ortamıdır. Evde ailenin; sınıfta öğretmenin desteğiyle dil edinimi sağlanır (Arıcı, 2016). Özellikle okul öncesi dönemde sınıf içerisinde dil gelişimini destekleyici etkinlikler ve materyallerin kullanılması gerekir. Destekleyici etkinlik olarak Türkçe dil etkinlikleri içerisinde hikâye kitapları, şiirler, bilmeceler, tekerlemeler, kuklalar, parmak oyunları, drama gibi birçok tekniğe yer verilebilir (MEB, 2013). Yetişkinlerin okul öncesi dönemdeki çocuklara hem evde hem de okulda sıklıkla dil gelişimini destekleyici etkinlik olarak kitap okuduğu görülmektedir (Şimşek, 2017; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâye kitapları dil edinim sürecinde çocukların en çok ilgilendiği materyallerdendir.

Çocuklara okunan hikâye kitaplarının dil edinimi üzerinde birçok etkisi vardır. Yetişkinin okul öncesi dönem içindeki çocuğa kitap okuması; sözcük dağarcığı, iletişim

becerisi, sosyal becerisi, bilişsel gelişimi gibi alanlarda gelişimini destekler (Whitehurst and Lonigan, 1998). Aynı zamanda kitap sevgisini sağlayarak çocukta okuma merakı ve isteği oluşur. Bunun sonucunda, çocuk ile kitap okuyan kişi arasında etkileşim olur (Harris, 2008). Ayrıca erken okuryazarlık gelişimini destekler (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Hikâye kitapları çocukların; olayların akış şemasını bilmelerini sağlar. Olaylar arasında bağlantılar kurmayı, olan olaydan sonra neyin geleceğini düşünerek hayal gücüne ve zihinsel gelişimine katkı sağlar. Çocuk hikâye kitaplarındaki karakterleri içselleştirir ve başlarından geçen olaylarla çocuk problem çözme, empati kurma, duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etme gibi beceriler kazanır (Deniz, 2018).

2.4. Çocuklar İçin Hikâye Kitabı Seçimi

Çocuklara hikâye kitapları seçilirken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemidir. Her yaşa farklı türde hikâye kitapları alınması çocuğun dil edinim sürecine katkı sağlarken; ilgi, istek ve ihtiyacına uygun olması da gereklidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre kitap seçiminde şunlara dikkat edilmelidir:

0-3 yaş: Bu yaş aralığındaki çocuklar için “ABC kitabı” adı verilen alfabe kitapları tercih edilmelidir. ABC kitabının içeriğinde görseller ve görsellerin isimleri vardır. Kitabın içeriğindeki görsellerin ilgi çekici ve parlak olmasına özen gösterilmelidir. İçlerinde görsel miktarı fazla, yazı miktarı oldukça az olmalıdır ya da sesli kitaplar kullanılmalıdır. Kitapların hafif ve taşıyabileceği boyutta olması gereklidir. Sayfa yapısının kumaş, sert plastik gibi yıpranmayan ve yırtılmayan malzemelerden oluşması gereklidir. Kitapların duyu organlarına hitap etmelidir (Külcü, 2019; Tanju, 2010).

3-6 yaş: Bu yaş aralığındaki çocuklar için hayal gücünü destekleyen, neden-sonuç ilişkisi kurulabilen, gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri olayları içeren, dikkat çekici, hareketli ve heyecanlı konu içeriği olan, resimli, kelime hazinesini destekleyen kitaplar tercih edilmelidir (Deretarla Gül, 2013). Resimli kitaplar bu dönemde çocukların dikkatini çeker ve erken okuryazarlık becerilerini destekler. Yetişkinlerin okuduğu resimli kitaplar, çocukların dil edinimine katkı sağlar (Bus, van Ijzendoorn and Pellegrini, 1995). Çocuğa küçük yaştan itibaren düzenli olarak kitap okunmasının; cümle sıralamasını, okumanın soldan sağa doğru olduğunu, okuma farkındalığı, yazı farkındalığı gibi katkılarının da olduğu bilinmektedir (Saracho and Spodek, 2010).

Çocuklara kitap okumanın çeşitli katkıları olduğu bilinmektedir; fakat kitapların nasıl okunduğu da oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, çocuğun dil edinim sürecini desteklemesi için farklı kitap okuma türleri bulunmaktadır.

2.5. Kitap Okuma Teknikleri

1. Geleneksel (Düz) Kitap Okuma

Bir kitabın sesli düz bir şekilde okunmasıdır. Yetişkinin (okuyucunun) aktif, çocuğun (dinleyicinin) pasif olduğu okuma şeklidir (Kılınçcı, 2019). Yetişkinin kitabı okurken dışarıdan herhangi bir müdahale, soru kabul etmeyip bir kereden okumasıdır (Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017). Kitap okuma öncesi kitap tanıtılabilir ve kitap okuma sonrası kitabın içeriği hakkında sorular sorulabilir (Işıtan, 2013; akt. Kılınçcı, 2019). Kitap okuma sırasında çocuğun sessiz bir şekilde kitabı dinlemesi gereklidir. Ayrıca yetişkinin kitabı okurken resimleri göstermesi önemlidir (Kremer and Cingel, 2014; Mandel, 2007). Geleneksel kitap okuma tekniğinde çocuk sadece dinleyici olduğu için alıcı dili gelişirken; ifade edici dili gelişmez (Şimşek, 2017).

Yetişkinin seçtiği kitapları okuyuş şekline dikkat edilmelidir. Kitabı okurken yapılan vurgu, tonlama, mimikler ve duygu yüklü okuma gibi faktörler çocuğun dikkatini kitap okumaya yönlendirir. Bunun için yetişkinin kitabı öncesinde okuması ve okuma sürecini planlaması gerekir. Okuma kolaylığı ve fazla hazırlık gerektirmemesi nedeniyle Türkiye’de en çok tercih edilen kitap okuma tekniğidir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kıraç ve Kilimlioğlu, 2016; Zembat and Zülfikar, 2006).

2. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma, bir yetişkinin kitap okurken çocuk ile etkileşim kurmasıdır. Yetişkin ile çocuk arasında kitap okuma sürecinde soru-cevap tekniği sıklıkla kullanılır. Amaç, her iki grubun da aktif olmasıdır (Mol, Bus and De Jong, 2009; Wasik and Bond, 2001). Kitap yetişkin tarafından okunurken belli aralıklarla okuma bölünür, çocuklara sorular sorulur, konu hakkında konuşulur ve yetişkin çocukları kitap hakkında sorular sorması yönünde destekler (Sulzby, 1985; Wiseman, 2011). Aynı zamanda kitap okuma öncesi, sırası ve sonrasında kitap okuma sürecine katılmasını teşvik etmek için kitabı yarım bırakarak devamını tamamlaması, kitaptaki resimleri anlatması, kitabın sonunu tahmin etmesi istenebilir. Bunun gibi farklı yöntem ve teknikler çocuğun ilgi ve merakını artırarak kitap

okuma sürecine etkin katılımını sağlar (Justice and Pullen, 2003; Zevenbergen, Whitehurst and Zevenbergen, 2003).

Etkileşimli kitap okuma tekniğinden çocuk sürece aktif katılım sağlamaktadır. Bu nedenle etkileşim oldukça fazla olmaktadır. Çocuk bu süreçte kitabı sadece dinleyen değil, aynı zamanda kitabın anlatıcısı da olmaktadır. Kitap okuma sürecinde bazen yetişkin anlatmakta ve çocuk dinlemektedir. Bazen de çocuk anlatmakta ve yetişkin dinlemektedir yani süreç sürekli olarak karşılıklı bir dönüşüm şeklinde devam etmektedir. Çocuğun söyledikleri yetişkin tarafından desteklenir (Justice and Pullen, 2003).

Etkileşimli kitap okumayla çocuğun dil gelişimi olumlu yönde etkilenir. Kelime hazinesi gelişir. Kendisini daha rahat bir şekilde ifade eder. Neden-sonuç ilişkisi kurar. Kitaptaki karakterlerle özdeşleşerek empati duygusu gelişir. Kitapta anlatılanlarla ilgili daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bu nedenle yetişkinler kitap seçimi yaparken çocuğun yaşına, ilgisine, merakına uygun ve dil gelişimini destekleyen kitaplar seçmelidir. Bu şekilde çocuğun hem alıcı dili hem de ifade edici dili gelişir (Riley and Burrell, 2007; Sulzby, 1985). Yetişkin, kitabı çocuğa okumadan önce en az bir defa kendisi okumalıdır. Bu sayede çocuğa uygunluğuna dikkat edebilir; vurgu, tonlama, jest ve mimiklerini nasıl kullanacağını belirleyebilir; okuma sürecini planlayabilir; kullanacağı tekniklere ve soracağı sorulara karar verebilir.

Etkileşimli kitap okumada kullanılan sorular, türlerine göre ayrılmaktadır. Literatür incelendiğinde soru tiplerinin şekillenmesinde Bloom Taksonomisi'nden yararlanıldığı görülmektedir (Storey, 2004). Bloom Taksonomi'sine göre soru tipleri şöyledir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015):

1. Kapalı uçlu sorular: Evet-hayır sorularıdır. Kısa ve tek doğru cevabı olan sorulardır. Bilgi düzeyindedir.
2. Açık uçlu sorular: Klasik sorulardır. Tek cevabı olmayan kişiden kişiye göre şekillenen cevaplanabilen soru tipidir. Kavrama düzeyindedir.
3. 5N1K soruları: Kitabın içeriği hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar. Açık uçlu sorulara paraleldir. Neden -sonuç ilişkisi kurulabilen soru türüdür.

4. Değerlendirme (Karar verme) soruları: Kitapta anlatılan durumu özetleyip analiz etmeye yarayan sorulardır. Analiz sonucu yaşamla ilişkilendirilerek çocuklarda hayal gücü, sorgulama ve empati duygusunu geliştirir.

3. Dijital Kitap Okuma

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte her alanda olduğu gibi kitap okuma sürecinde de teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Kitap okuma sürecinde teknolojik araçlardan yararlanan tekniğe dijital kitap okuma denir. Dijital kitap okuma kolay erişilebilirlik, geniş kitlelere tek seferde ulaşılabilirlik, zamandan tasarruf sağlaması, maddi açıdan hesaplı olması gibi nedenlerle son zamanlarda sıklıkla tercih edilmektedir (Bozkurt Yükçü, Tok ve Kangal, 2019; İlgar, İlgar ve Topaç, 2015).

Çocukların teknolojiyi iyi bir şekilde kullanması ve daha dikkat çekici bir kaynak olmasından dolayı teknoloji kullanımı artış göstermektedir. Her alanda olduğu gibi kitap okuma sürecinde de son zamanlarda basılı kitapların yerini dijital kitaplar almaktadır (Duran ve Alevli, 2014). Kitap okuma sürecinde birçok teknolojik cihaz ile kullanım kolaylığı sağlamaktadır (İlgar, İlgar ve Topaç, 2015). Dijital kitaplar, basılı kitaplardan farklı olarak teknolojik ürünler aracılığıyla (tabletler, cep telefonları, bilgisayarlar vb.) incelenen, araştırma yapılabilen, bilgilere kaynak olabilen ve okumayı destekleyen kitap türü olarak geçmektedir (MEB, 2013).

Dijital kitapların tercih edilmesinin öncelikli nedenleri; kolay ulaşılabilir olması, aynı anda farklı ortamlarda kullanılabilmesi ve çocukların dikkatini çekmesi sayılabilir (Hess, 2014). Çocukların ilgi, merak ve duygularına etki etmesi; bu nedenle dikkatlerini çekmesinin en önemli nedeni aynı anda birçok duyu organına hitap etmesidir. Bu şekilde etkileri olan bir kitap okuma tekniğinin eğitim ortamlarında da önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Kucirkova, 2019). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların merak ve hayal güçlerinin yüksek olması nedeniyle sürekli farklı materyalleri incelemeyi, keşfetmeyi sevmelerinden dolayı dijital kitaplar oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Reich, Yau and Warschauer, 2016). Okul öncesi eğitimde dijital kitapların kullanılması; çocuklara aktif öğrenme, akranlarıyla ve öğretmen ile etkileşim halinde olma, duyularına hitap etme, yaratıcılığını geliştirme, erken okuryazarlık becerisi geliştirme, bilişsel ve dil gelişimini geliştirme gibi faydaları bulunmaktadır (Hitchcock and Noonan, 2000; Masataka, 2014; Prasetya and Hirashima, 2018; Roskos and Burstein, 2012). Dijital kitapların kolay erişilebilir olması, okuyucuya çeşitli şekillerde

sunulması, taşınabilirlik açısından uygun olması gibi gerekçelerle yaygınlaşmaya devam etmektedir (Sani Bozkurt, 2017).

Ancak ilgili literatürde dijital kitap ve e-kitap kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysaki dijital kitap basılı kitapların taranarak dijital ortama aktarılması sonucu oluşurken; e-kitap ise tamamen elektronik ortam için yazılmış kitaplar olma özelliği taşımaktadır (Jiang and Katsamakas, 2010; Önder, 2011).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurt içindeki literatüre bakıldığında kitap okuma teknikleriyle ilgili birçok araştırma bulunmakla birlikte farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların dil edinimine etkisini inceleyen çalışmaların daha az olduğu görülmüştür. Bu bölümde sadece okul öncesi dönemde farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların dil edinimine etkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Tetik (2015) okul öncesi dönemdeki 104 çocuk ile yaptığı çalışmasında kitap okuma tekniklerinden, diyaloga dayalı kitap okuma ve geleneksel kitap okumayı karşılaştırmıştır. Deney grubuna diyaloga dayalı, kontrol grubuna geleneksel kitap okuma tekniğini kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, diyaloga dayalı kitap okumanın dil gelişimine katkısı varken; geleneksel kitap okumanın dil gelişimi üzerinde anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır.

Farklı kitap okuma tekniklerinin okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine etkisiyle ilgili yapılan çalışmada Şimşek (2017) üç anasınıfını da deney grubu seçerek toplam 56 çocuğa uygulama yapmıştır. Bir sınıfa diyaloga dayalı kitap okuma, diğerine e-kitap ve sonuncusuna geleneksel kitap okuma tekniği uygulanmıştır. Uygulamalar haftada 3 defa olmak üzere 24 hikâye kitabı 10 haftada okunmuştur. Ölçme aracı olarak öntest ve sontestte TEDİL uygulanmış ve doğal dil örneği alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; diyaloga dayalı kitap okumanın dil gelişimine anlamlı fark elde edildiği, e-kitap ile anlamlı bir katkı sağlamadığı ve geleneksel kitap okumanın alıcı dile etkisi olduğu görülmüştür.

Efe ve Temel (2018) yaptıkları bir araştırmada okul öncesi eğitimi gören 48-66 aylık 23 çocuğa Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı öntest ve sontest olarak

uygulanmıştır. Haftada 3 gün 45'er dakika etkileşimli kitap okuma tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyokültürel düzeyi düşük ailelerde yetişen çocuklara ve ikinci dili olan çocuklara etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığı açısından anlamlı farklılık elde ettiği saptanmıştır.

Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral (2018) tarafından yapılan araştırmada ebeveynler aracılığıyla uygulanan etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimine önemli katkısı olduğu belirlenmiştir.

Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin okul öncesindeki 6 yaş grubundaki çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine katkısının incelendiği Kılınçcı (2019) tarafından yapılan araştırmada 22 çocuk ile çalışılmıştır. Deney grubuna etkileşimli kitap okuma tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel kitap okuma tekniği 24 hikâye kitabı 12 haftada uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubunda öyküleme ve resimleme becerilerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yılmaz, Özen Uyar ve Aktaş Arnas (2020) yaptıkları bir araştırmada okul öncesi eğitimi almamış olan 48-60 ay grubu çocuklarının ev merkezli etkileşimli kitap okuma ile duyguları anlama becerisi arasındaki ilişki ölçülmüştür. Deney grubunda 26 çocuk ve annesi, kontrol grubunda 23 çocuk ve annesi olmak üzere toplam 49 çocuk ve çocukların annesi yer almıştır. Deney grubundaki anneler etkileşimli okuma tekniğini kullanırken; kontrol grubundaki anneler geleneksel okuma tekniğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma tekniğinin kullanıldığı gruptaki çocukların duygularını ifade etmeyi öğrendiği ve başkalarıyla empati yapabilme becerisinin geliştiği görülmüştür.

Bilir Seyhan (2022) tarafından yapılan araştırmada resimli hikâye kitaplarının 36-48 aylık çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Deney grubunu 27 çocuk ve kontrol grubunu 28 çocuk oluşturmuştur. Sosyal beceri konulu hikâye kitaplarından yola çıkılarak 50 farklı etkinlik oluşturulmuş ve deney grubuna her güne bir etkinlik olacak şekilde uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki çocukların dil gelişimine ve sosyal becerisine katkısı olduğu görülmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Etkileşimli kitap okuma ile geleneksel kitap okumanın etkisinin incelendiği başka bir çalışmada Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca and Caulfield (1988) 2 yaş grubundaki 30 çocuk ve annesiyle yapılmıştır. Çocukların yarısı deney grubu yarısı da kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubuna etkileşimli kitap okuma tekniği kullanılırken; kontrol grubuna da aynı kitaplar geleneksel kitap okuma tekniği kullanarak okunmuştur. Anneler yapacakları uygulamaya göre etkileşimli ya da geleneksel kitap okuma tekniği tanıtılmış ve 4 hafta boyunca uygulama yapması istenmiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma tekniği dil gelişimine katkısının oldukça fazla olduğu bulunmuştur.

Crain-Thoreson ve Dale (1999) tarafından yapılan çalışmada konuşma geriliği olan 32 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışılmıştır. 32 çocuk üç gruba bölünmüş ve her gruba farklı bir uygulama yapılmıştır. Birinci gruptaki çocuklara haftanın 4 günü anneleri çocuklarına diyaloga dayalı kitap okuma tekniği uygulamıştır. İkinci gruba aynı teknik araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Üçüncü gruba ise toplu bir şekilde aynı teknik uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen bulgulara göre; diyaloga dayalı kitap okumanın bütün grupların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisi olmuştur. Birinci ve ikinci grubun dil gelişim seviyesinin üçüncü grubun dil gelişim seviyesinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurt dışındaki kitap okuma tekniklerinin dil gelişimine etkileriyle ilgili araştırmalardan olan Evans, Shaw ve Bell (2000) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli ve geleneksel kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkileri ölçülmüştür. Okul öncesi dönemdeki 66 çocuk ile yapılan uygulamada, annelerin kitap okumaları istenmiştir. Uygulama öncesinde çevresel koşullar ve çocuğun erken okuma becerisi ölçülmüştür. İki deney grubundan oluşan çalışma 9 ay sürmüştür. Bir gruptaki çocuklara anneleri etkileşimli kitap okurken, diğer gruptaki anneler çocuklarına harf ve ses temelli okuma yapmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre; etkileşimli kitap okuma sonucu çocukların dil gelişimlerinin desteklendiği görülmüştür. Diğer gruptaki çocukların sesbilgisel (fonolojik) farkındalığı, harfleri ve sözcükleri tanıdığı, yazı farkındalığı kazandığı görülmüştür. Harf ve ses temelli okumanın, etkileşimli okumadan daha fazla katkısı olduğu görülmüştür.

Bu konuyla ilgili Mol, Bus, De Jong ve Smeets (2008) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine etkisi ölçülmüştür. Okul öncesi dönemdeki 2-6 yaş arası 626 çocuğun katıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre; etkileşimli kitap okuma tekniğinin dil gelişimine önemli katkıları olduğu sonucuna varılmıştır.

Kitap okuma tekniğinin dil gelişimine etkisinin incelendiği Elmonayer (2013) tarafından yapılan çalışmada 67 çocuk ile uygulama yapılmıştır. Deneysel gruba diyaloga dayalı kitap okuma tekniği kullanılırken; kontrol grubuna geleneksel kitap okuma tekniği kullanılarak 28 hikâye kitabı okunmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında; diyaloga dayalı kitap okumanın, geleneksel kitap okumadan daha faydalı olduğu bulunmuştur. Diyaloga dayalı okumanın ses, hece, fonem, sözcük farkındalığı kazandırdığı ve işitsel algıya katkısının daha fazla olduğu görülmüştür.

Kitap okuma tekniklerinden etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine katkısı incelendiğinde, diğer tekniklerden daha etkili bir teknik olduğu görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma; alıcı dil, ifade edici dil, ses farkındalığı, harf ve yazı farkındalığı gibi konularda diğer tekniklerden daha önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve her alana katkı sağlaması sonucu kitap okuma tekniklerine de dijital kitap okuma, e-kitap gibi katkıları olmaktadır.

Verhallen ve Bus (2010) sosyoekonomik düzeyi düşük aileden gelen 92 çocukla yapılan çalışmada dijital kitapların dil gelişimine etkisine bakılmıştır. Deneysel gruba dijital kitap video şeklinde gösterilip üzerinde çalışma yapabilecekleri söylenirken; kontrol grubundaki çocuklara fotoğraf ve ses şeklinde durağan olarak sadece izletilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deneysel grubunun uygulaması sonucu alıcı ve ifade edici dil gelişiminin daha iyi yönde etkilendiği görülmüştür.

Masataka (2014) tarafından yapılan bir çalışmada 4 yaşındaki 30 çocuğun dijital kitap okuma yeteneği anneleriyle birlikte incelenmiştir. Deneysel ve kontrol grubuna random olarak seçilmiştir. Deneysel grubunda dijital kitap, kontrol grubunda ise aynı kitabın basılı versiyonu okunmuştur. Araştırmacı her iki uygulamada da seçtiği aynı 46 sözcüğü işaretlemiş ve kitap okunurken çocukların kitabı görmesi sağlanmıştır. Grupların yazı farkındalığını kazanıp kazanamayacağı ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, deneysel grubundaki çocukların 11'i birkaç sözcüğü bulabilirken; kontrol grubundaki çocukların hiçbiri kelimeleri bulamamıştır.

Zipke (2017) 4-5 yaş grubundaki 25 çocuk ile yaptığı çalışmasında çocukların okunan kitabı anlaması ve kelimeleri tanınması için dijital kitaplar kullanmıştır. Uygulama sürecinde öncelikle, çocukların geleneksel kitap okuma tekniği ile etkileşimli kitap okuma tekniği kıyaslanmış ve etkileşimli okumayla tanınan kelime sayısının fazla olduğu ancak kitabı anlama seviyelerinde farklılık olmadığı görülmüştür. Sonrasında ikinci uygulama yapılmıştır. Bu süreçte etkileşimli okuma sürecine öğretmen de katılmıştır. Öğretmenin katılımı sonucu

çocukların daha iyi anladıkları ve kelimeleri tanımada öncekine oranla daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır.

2.6.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Farklı kitap okuma teknikleriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kitap okuma tekniklerine göre etkileri farklılık göstermektedir. Bunlar; alıcı dil, ifade edici dil, fonolojik farkındalık, ses, hece ve kelimeleri tanıma, yazı farkındalığı, kendini tanıtabilme becerisi, öyküleme ve resimleme becerisi, okuma alışkanlığı kazanması, erken okuryazarlık becerisi gibi katkıları olduğu görülmektedir. Kitap okuma tekniklerinin katkısı okunan tekniğe göre değişmekle birlikte her birinin katkısı bulunmaktadır. Dil gelişimine katkısının diğerlerine oranla en fazla olduğu teknik, etkileşimli kitap okuma olarak bulunsa da; günümüzde diğer tekniklerin de çocuklar üzerindeki etkileri araştırılmaktadır. Aynı zamanda dijital kitap okumanın dil edinimine etkisi olduğunu savunan araştırmalar da bulunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, işlem ve toplanan verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının dil edinimine farklı kitap okuma tekniklerinin etkisini anlamak amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma türlerinden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen, bağımlı değişkenin deney grubu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kullanılan desendir. Her grupta uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırma 2 deney 1 kontrol grubu şeklinde planlanmış olup deney 1 grubunda etkileşimli kitap okuma tekniği, deney 2 grubunda dijital kitap okuma tekniği ve kontrol grubuna ise geleneksel kitap okuma tekniği uygulanmıştır. Gruplar oluştururken öntest sonuçları ve grup ortalamalarının birbirine denkliği esas alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam etmekte olan üç farklı sınıftaki çocuklar oluşturmuştur. Araştırma yapılacak okul belirlenirken okulun konumu, okul yönetiminin ve öğretmenlerinin çalışmaya katılma konusunda istekli olmaları ve okulda çocuklarla görüşme yapılabilecek uygun alanların olması gibi durumlar kriter olarak alınmıştır. Bu amaçla araştırmaya başlamadan okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak araştırma konusunda bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan üç öğretmenin sınıflarında yer alan çocukların velileriyle görüşülmüştür. Onam formunu imzalayan velilerin çocukları araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul görüşmelerinden sonra MEB İl Müdürlüğünden uygulamaya ilişkin gerekli izinler ile Hasan Kalyoncu Üniversitesinden etik kurul izni alınmıştır (Bakınız: EK-1).

Çalışma grubunu 60-72 aylık ($\bar{x}=67.08$, $SS=3.59$) toplam 45 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubundan 22 çocuk (%48.9) kız, 23 çocuk (%51.1) erkektir. Tablo 3.1'de çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.1 Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	9	19.10
	Ortaokul	5	10.60
	Lise	9	19.10
	Önlisans	6	19.00
	Lisans	16	34.00
	Lisansüstü	0	00.00
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	1	2.10
	Ortaokul	0	00.00
	Lise	12	25.50
	Önlisans	2	4.30
	Lisans	29	61.70
	Lisansüstü	1	2.10
Aile Gelir Durumu	Düşük	4	8.50
	Orta	31	66.00
	İyi	10	21.30

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerine ilişkin bilgiler incelendiğinde (Tablo 3.1); annelerin %19.10'nun ilkokul, %10.60'nın ortaokul, %19.10'nin lise, %19.00'unun önlisans ve %34.00'ünün lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumuna bakıldığında; babaların %2.10'nun ilkokul, %25.50'inin lise, %4.30 önlisans, %61.70'nin lisans ve %2.10'nin lisansüstü düzeyinde eğitime sahip olduğu bulunmuştur.

Uygulama öncesi toplanan veriler incelenerek çocukların dil gelişim seviyelerinin birbirine yakınlığı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tüm çocuklara Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulanmıştır. Toplanan verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve Tablo 3.2'de sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Çocukların Dil Edinimi Öntest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
Alıcı dil puanları	Deney 1	15	23.03	.796	2	.672
	Deney 2	15	20.87			
	Kontrol	15	25.10			
İfade edici dil puanları	Deney 1	15	23.37	.136	2	.934
	Deney 2	15	22.00			
	Kontrol	15	23.63			
Toplam dil puanları	Deney 1	15	19.83	1.564	2	.505
	Deney 2	15	25.10			
	Kontrol	15	24.07			

*p < 0.05

Analizler sonucunda gruplardaki çocukların dil gelişim seviyelerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bundan sonra uygulama yapılacak sınıflardaki kitap okuma tekniği belirlenmiştir.

Uygulamanın yapıldığı sınıflardaki öğretmenlerin her biri en az 10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerdir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmuşlardır. Hepsi kadındır ve yaşları 35-40 arasındadır. Hangi sınıfta hangi kitap okuma tekniğinin kullanılacağına araştırmacı ve öğretmenler birlikte karar vermişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve çocukların dil örneklerini almak amacıyla sessiz kitap kullanılmıştır.

3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Araştırmada; Hresko, Reid ve Hammill'in (1999) geliştirdiği (TELD-3) ve Topbaş ve Güven (2011) aracılığıyla Türkçeye uyarlanan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Uygulama sürecinde süre sınırlaması olmayan bir testtir. TEDİL A formu ve B formu içerik olarak birbirine eş değer olan iki formdan oluşmaktadır. Formların ikisi de alıcı dili ve ifade edici dili ölçmektedir. Testin amacı; çocukların anlam bilgisini, biçim bilgisini ve sözdizimini ölçmektir. Her form 76 sorudan oluşmaktadır. Her bir alt testi 37 maddeden oluşmaktadır. A formunun; alıcı dil testi kısmında 24 anlam bilgisi ve 13 sözdizimini ölçen madde bulunurken; ifade edici dil kısmında, 22 anlam bilgisi ve 15 sözdizimi maddesi bulunmaktadır. B formunun alıcı dil kısmında, 25 anlam bilgisi ve 12 sözdizimi maddesinden oluşurken; ifade edici dil kısmında, 24 anlam bilgisi ve 15 sözdizimini ölçen maddeden oluşmaktadır (Güven ve Topbaş, 2014).

3.3.2. Sessiz Kitap

Sessiz kitap içerisinde hiçbir yazının bulunmadığı tamamen görsellerden oluşan kitap türüdür. Olay akışını görsellerle vermesi nedeniyle sözcüksüz kitap ya da resimli kitap olarak da bilinmektedir (Özdemir ve Özdemir, 2019; Yekeler ve Cengiz, 2018). Sessiz kitaplarda amaçlanan çocuğun görselleri kendi yorumlamasına göre aktarması bunun sonucunda da kelimeleri kendi dil gelişimi seviyesine göre oluşturmasıdır.

Öntest ve sontest sürecinde çocuklardan ifade edici dil örnekleri toplamak amacıyla resimli (sessiz) hikâye kitap kullanılmıştır. Bu amaçla, alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve 60-72 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun olan Nazlı Tahvili'nin "Kağıttan Şehir" adlı hikaye kitabı seçilmiştir. Bu kitabın içeriğinde bir çocuk vardır. Çocuk kitap boyunca kağıttan farklı şekiller yapmaktadır. Bulduğu mekânda bir pencere bulunmaktadır ve ileriki sayfalarda pencereden bir kuş girdiği görülmektedir. Çocuk kuşu yakalamaya çalışmakta ancak bir türlü başarılı olamamaktadır. Bunun sonucunda kuşun geldiği yeri merak ederek pencereye ulaşmak için merdiven yapmaktadır. Sonrasında merdivene tırmanıp pencereden diğer tarafa ulaşmakta ve bir sürü kuş görmesiyle kitap sonlanmaktadır. Kitapta karakter olarak çocuk ve kuşlar bulunmaktadır. Çocuğun kağıttan yaptığı farklı şekiller ve karakterin çocuk olması, kitabı inceleyen çocuk açısından ilgi çekici olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce sessiz ve boş bir sınıf ortamı seçilmiştir. Veri toplama sürecinde sınıfta çocuk ile araştırmacı dışında kimse olmayacak şekilde planlama yapılmıştır. Bu şekilde, çocuğun ve araştırmacının dikkatini dağıtabilecek unsurların en aza indirgenmesi amaçlanmıştır.

Öntest ve sontest sürecinde TEDİL formu 3 gruptaki çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Analiz sonucunda grupların dil gelişim puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı ve grupların dil gelişim düzeylerinin eşit olduğu belirlendikten sonra sessiz kitap aracılığıyla çocukların bireysel dil örnekleri toplanmış ve analiz edilmiştir. Tüm gruplarda ön test verileri toplandıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. 6 haftalık uygulama sonrası aynı yöntem, araçlar ve sıra ile sontest verileri toplanmıştır.

Veri toplama işlemini araştırmacı, önceden belirlenen sessiz bir odada bireysel görüşmeler şeklinde yapmıştır. Veri toplama sürecinde öntest verileri 2 hafta ve sontest verileri 2 hafta olmak üzere toplamda 4 hafta sürmüştür. Çocuklardan veri toplama süreci ortalama olarak 40 dakika sürmüştür. TEDİL ölçme aracını kullanabilmek için araştırmacı uygulama öncesi uygulayıcı eğitimini almış ve sonrasında verileri toplamıştır.

3.4.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Verilerinin Toplanması

Uygulama sürecinde süre sınırlaması olmayan bir testtir. Bu nedenle, çocuklara zaman açısından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her çocuğa TEDİL'in içeriğinde bulunan iki formu ve alt testleri uygulanmıştır. Öntest olarak TEDİL A formu; sontest olarak

TEDİL B formu kullanılmıştır. Uygulama öncesinde formun başındaki demografik bilgiler kısmını doldurabilmek için ebeveynlerden bilgiler istenmiştir. Test uygulanırken çocuğun doğum tarihine bakılarak yaşı hesaplanmış ve formda yaşına denk gelen yerden itibaren sorular sorulmaya başlanmıştır. Testin uygulanma sürecinde araştırmacı çocuğun sınıfına giderek çocuğu test odasına getirmiş ve çocukla bir masada karşılıklı oturmuştur. Çocukla önce arkadaşları hakkında kısa bir sohbet yapmıştır. Sohbetin ardından çocuğa “ben şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve senden sorduğum soruları yanıtlamanı istiyorum” demiş ve testi başlatmıştır. Art arda 3 doğru cevap ile forma başlayıp; art arda 3 yanlış cevaba kadar ilerlenmiştir. Üst üste 3 yanlış cevap verilmediği durumda formun sonuna kadar ilerlenmiştir.

3.4.2. Sessiz Kitap ile Verilerin Toplanması

Her bir çocuğun TEDİL verileri toplandıktan sonra sessiz kitap aracılığıyla öznel dil örneği de alınmıştır. Sürece başlamadan önce çocuğa devam etmek isteyip istemediği sorulmuştur. Çocuk sıkıldığını söylediği durumda çocuk ile araştırmacı, çocuğun istediği bir konuda sohbet edilmiştir. Daha sonra sessiz kitap çocuğa gösterilerek kitabın ismi ve içerisinde yazıların olmadığı hakkında kısa bir bilgi verilerek kitap tanıtılmıştır. Sonrasında çocuğa kitabın her bir sayfası tek tek gösterilerek çocuğun resimde neler gördüğünü anlatmasını istenmiş ve çocuğun anlattıkları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Süreç içerisinde çocuğa herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çocuğun durduğu, dikkatinin dağıldığı ya da takıldığı yerlerde “Resimde gördüğün başka bir şey var mı?”, “Ne görüyorsun?”, “Gördüklerini benimle paylaşmak ister misin?” gibi sorularla çocuğun dikkati o noktaya toplanmaya çalışılmış ve kendini ifade etmesi sağlanmıştır. Kitap bitene kadar süreç devam etmiştir.

3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmanın temel iki unsurudur. Geçerlik, ölçülmesi istenilen durumların ölçme araçlarının düzgün bir şekilde ölçmesidir. Güvenirlik, ölçme aracının değişen zaman ve durumlarda aynı ya da benzer istatistiksel sonuçlara ulaşım sağlayamayacağını ölçmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Araştırmada kullanılan TELD-3’ün Türkçeye uyarlanarak TEDİL ölçeği olarak adlandırıldığı çalışmada alt testlerinin yaşlara göre ortalamasının incelendiğinde A ve B formlarına göre alıcı dil testi .84 ve ifade edici dil testi .74 olarak saptanmıştır (Güven ve

Topbaş, 2014). Araştırmacı aynı zamanda testi uygulayan kişidir. Bu nedenle testi uygulamadan önce TEDİL uygulayıcı eğitimini almıştır. Uygulama yapılırken çocuğun ve uygulayıcının dikkatinin dağılmaması için sessiz bir yer seçilmiştir. Uygulayıcı formda olan yönergeleri takip ederek çocuğa soruları sormuş ve gerekli yerlerde görsellerin olduğu kitabı kullanmıştır. Çocuğun verdiği cevaplar doğrultusunda uygulayıcı formun gerekli yerlerini doldurmuş ve puanlama yaparak ilerlemiştir. Puanlama sürecinde art arda gelen üç soru doğru cevap olacak şekilde başlanmış ve art arda gelen üç yanlış cevaba kadar alt testler devam edilmiştir.

Uygulama sonrası TEDİL formunun kullanım kılavuzu kitapçığında bulunan puanlama şekillerine bakılarak toplam puanlamalar yapılmış ve gerekli ifadelerle dönüştürülmüştür. Puanlama yapılırken çocukların doğum tarihleriyle testin uygulandığı tarih farkına bakılmış ve çocuğun içinde bulunduğu yaşa göre puanlamalar araştırmacı tarafından hesaplamalar yapılmıştır.

Aynı zamanda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Nazlı Tahvili'nin "Kağıttan Şehir" adlı sessiz çocuk kitabı akademisyen ve çocukta dil gelişimi ve çocuk edebiyatı konusunda çalışmalar yapan bir uzman görüşü temel alınarak seçilmiştir. Sessiz kitap aracılığıyla öntest ve sontestte çocukların öznel dil örnekleri toplanmıştır. Literatürde sessiz kitapların veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Eti ve Aktaş Arnas, 2016; Gürgah Oğul ve Aktaş Arnas, 2020; Özdemir ve Özdemir, 2019; Yekeler ve Cengiz, 2018). TEDİL formunun doldurulmasının ardından çocuklardan dil örnekleri sessiz kitap aracılığıyla toplanmıştır. Çocuktan sessiz kitapta gördüklerini anlatması istenmiş ve süreç ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kaydedilen konuşmalar araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı dosyalara dönüştürülmüştür. Yazılar sözcük türüne, toplam sözcük sayısına, toplam cümle sayısına ve cümledeki ortalama sözcük sayısına göre gruplandırılmıştır. Literatürde daha önce bu formatta veri toplandığı görülmüştür (Acarlar, 2005; Eti ve Aktaş Arnas, 2016).

3.5. İşlem

Uygulama sürecinde uzman görüşüne göre belirlenmiş olan sesli (resimli ve yazılı) çocuk kitapları her üç sınıfın öğretmenleri tarafından çocuklara haftada 3 gün olacak şekilde okunmuştur. Bu amaçla araştırmacı kitapların okunma sırasına ilişkin bir planlama yaparak sınıfların öğretmenleri ile paylaşmıştır. Seçilen hikâye kitapları 1 hafta öncesinden öğretmenlere teslim edilmiş ve uygulama sürecine hazırlıklı gelmesi istenmiştir. Her hafta 3

farklı hikâye kitabı öğretmenlere verilmiş ve kendi aralarında değiştirmeleri sağlanmıştır. Çocuklara süreç boyunca bu kitaplar dışında kitap okunmaması gerektiği belirtilmiş ve her bir sınıfta aynı kitaplar aynı sıra ile okunmuştur.

Öğretmenler MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun şekilde kitaplarını okumuştur yani kitap okumaya hazırlık amaçlı etkinlikler yapılmış, kitap okuma sürecinde uygulamasını yapması gereken tekniğe göre yapmış ve değerlendirme süreciyle süreç tamamlanmıştır.

Üç farklı uzman görüşü alınarak belirlenmiş 18 hikâye kitabı 6 haftalık süreç boyunca her sınıfta araştırmanın formatına uygun olarak belirlenen kitap okuma tekniğine göre sınıfların öğretmenleri tarafından okunmuştur. Uygulamalar başlamadan önce araştırmacı her öğretmenle okuma teknikleri hakkında genel bilgi vermiş ve tekniği nasıl kullanacaklarını anlatmıştır. Araştırmacı her sınıfın ilk uygulamasına katılarak öğretmenleri izlemiş ve daha sonraki haftalarda ise haftada bir defa olmak üzere toplamda 18 defa uygulamalara katılarak süreci gözlemlemiştir. Buna bağlı olarak uygulamaların nasıl ilerlemesi gerektiğine dair sınıfın öğretmenine geri dönüt vermiştir. Bütün sınıflar uygulama sürecine aynı hafta başlamış ve 6 haftalık uygulama sonrasında aynı haftada tamamlamışlardır.

3.5.1. Etkileşimli Okumanın Yapıldığı Grubun Uygulamaları

Öntest verilerin toplanması ve analizleri sonrası belirlenen gruplardan etkileşimli okumanın yapılacağı grubun öğretmenine etkileşimli kitap okuma tekniğiyle ilgili uygulamada yapılması gerekenler ve tekniğin içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmenin nerelerde duracağı ve hangi soruları soracağı kitaba ve sınıfın o an ki durumuna göre öğretmen tarafından belirlenmiştir. Uygulama 6 hafta süresince toplamda 18 resimli hikâye kitabının okunmasıyla sürdürülmüştür.

3.5.2. Dijital Okumanın Yapıldığı Grubun Uygulamaları

Basılı Kitapların Dijital Kitaplara Dönüşme Süreci

1. Dijital kitap oluştururken öncelikle hitap edeceği grubun özellikleri (yaş, ilgi, ihtiyaç vb.) dikkate alınmıştır.
2. Grubun özelliklerine uygun kitaplar seçilmiştir.
3. Kitaplar taranarak dijital ortama aktarılmıştır.
4. Dijital ortamda kitaplara ses, müzik, video vb. kitabı destekleyici öğeler eklenmiştir.

5. Dijital kitaplar USB'ye aktarılmıştır.

Uygulama öncesi süreç hakkında öğretmen bilgilendirilmiştir. Dijital kitaplar her hafta, bir hafta öncesinden öğretmene teslim edilmiştir. Uygulamalar sınıfın öğretmeni tarafından yapılmıştır. Her kitap bir defa uygulanmıştır. Uygulama 6 hafta boyunca devam etmiştir.

Sınıflarda Dijital Kitap Okuma Uygulama Süreci

Dijital kitaplar sınıf içerisinde uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalara özen gösterilmiştir.

- Dijital kitabın sınıfta kullanılacağı materyal (tablet, bilgisayar, telefon, akıllı tahta vb.) belirlenmiştir.
- Dijital kitap açıldıktan sonra oluşturulduğu şekilde düzgün olarak kullanılabilirdiği kontrol edilmiştir.
- Dijital kitabın sınıf içerisinde uygulanırken çocukların hepsinin aynı şekilde görebileceği, duyabileceği ve erişebileceği konumda olduğuna dikkat edilmiştir.
- Dijital kitaba başlamadan önce çocuğa kitabın kapak sayfası gösterilerek kitap hakkında bilgiler verilmiş ve sorular sorulmuştur.
- Yetişkin-çocuk süreçte etkileşim halinde olmuştur.
- Uygulama sürecinde, öğretmen dijital kitabı açarak videoyu başlatmıştır.
- Öğretmenin çocuklara soru soracağı zamanlarda ya da çocukların soru soracağı zamanlarda dijital kitap duraklatılarak sorulara sınıfça cevap aranmıştır. Sonrasında dijital kitap kalınan yerden devam etmiştir.

3.5.3. Geleneksel Okumanın Yapıldığı Grubun Uygulamaları

Geleneksel okumanın yapılacağı grubun öğretmenine geleneksel okuma tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen, uygulamayı basılı kitaptan düz bir şekilde okuyarak 6 hafta boyunca sürdürmüştür. Uygulamadan bir hafta önce kitaplar öğretmene verilmiştir. Uygulama yapılırken öğretmen düz bir şekilde kitabı okuyup, tamamlamıştır. Kitap bittikten sonra çocuklara sorular sormuş veya onların sorularını yanıtlamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı TEDİL formunun puanlanmasından elde edilen sonuçlar öntest ve sontest verileri excel dosyasına yazıldıktan sonra SPSS 22.0 istatistik programına aktarılmıştır. SPSS 22.0'da olan veriler gerekli istatistiksel işlemler

aracılığıyla analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde tanımlayıcı istatistiklerden standart sapma ve aritmetik ortalama belirlenmiştir. Bu doğrultuda, verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle, non-parametrik testler uygulanmıştır.

İlk olarak uygulamaların gruplara etkisinin olup olmadığını ölçmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Gruplar arası öntest ve sontest puan farklılığına bakılmak için Mann Whitney U uygulanmıştır.

Çocuklardan toplanmış olan öznel dil örneklerinin analizinde ses kayıt cihazına kaydedilen çocukların anlatılarındaki sözel ifadeler yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından yazılı metinler sözcük türlerine (isim, sıfat, fiil, fiilimsi, zarf, zamir, bağlaç ve edat) göre analiz edilmiştir. Daha sonra toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler excel dosyasına aktarılmış, sonrasında SPSS 22.0'a taşınmıştır.

Öncelikle sözcük türleri öntest ve sontest verileri tanımlayıcı istatistiklere göre analiz edilerek verilerin normalliği kontrol edilmiş sonrasında farklı kitap okuma tekniklerinin gruplara etkisini ölçmek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Daha sonrasında grupların öntest ve sontest verileri toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısına göre Mann-Whitney U testiyle analiz edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular

Bu araştırmada, farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisinin incelenmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu nedenle; etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma teknikleri kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarının dil edinimlerine etkileri incelenmiş ve bulgular tespit edilmiştir.

Bu bölümde 60-72 aylık çocuklardan toplanan verilerin alt problemlere göre incelenmesi ve çözümlenmesi görülmektedir. Alt problemler alıcı dil edinimi, ifade edici dil edinimi, toplam dil puanları ve dil örneklerine göre incelenmiştir.

4.1.1. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Sontest Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Toplam Dil Edinim Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ilk alt probleminin birinci boyutu, “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların TEDİL’den aldıkları sontest puan ortalamaları arasında alıcı dil alt boyutuna ilişkin anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak amacıyla sontest puanları analiz edilmiştir. Uygulanan farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların alıcı dil alt sontest boyutuna etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Çocukların Alıcı Dil Alt Boyutu Sontest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
Deney 1	15	23.60			
Deney 2	15	29.67	8.557	2	.014*
Kontrol	15	15.73			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.1 incelendiğinde, Deney (1 ve 2) ve kontrol gruplarının sontest dil edinim puanlarından alıcı dil testi ($p = .014 < 0.05$) açısından aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Analizlere göre alıcı dil puanları açısından etkileşimli kitap okunan deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.60; dijital kitap okunan deney 2

grubundaki çocukların sıra ortalamasının 29.67 ve geleneksel düz okumanın yapıldığı kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 15.73 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk alt probleminin ikinci boyutu, “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların TEDİL’den aldıkları sontest puan ortalamaları arasında ifade edici dil alt boyutuna ilişkin anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak amacıyla sontest puanları analiz edilmiştir. Uygulanan farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların ifade edici dil sontest alt boyutuna etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Çocukların İfade Edici Dil Alt Boyutu Sontest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
Deney 1	15	22.47	6.633	2	.036*
Deney 2	15	29.37			
Kontrol	15	17.17			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.2 incelendiğinde, Deney (1 ve 2) ve kontrol gruplarının sontest dil edinim puanlarından ifade edici dil testi ($p = .036 < 0.05$) açısından aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ifade edici dil puanları açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.47; deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 29.37 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 17.17 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk alt probleminin üçüncü boyutu, “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların TEDİL’den aldıkları sontest puan ortalamaları arasında toplam dil puanına ilişkin anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak amacıyla sontest puanları analiz edilmiştir. Uygulanan farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların toplam dil sontest puanına etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Çocukların Toplam Dil Sontest Puanlarının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
Deney 1	15	22.87			
Deney 2	15	30.37	9.375	2	.009**
Kontrol	15	15.77			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.3 incelendiğinde, Deney (1 ve 2) ve kontrol gruplarının sontest dil edinim puanlarından toplam dil puanlarında ($p = .009 < 0.05$) açısından aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Toplam dil puanları açısından incelendiğinde ise deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.87; deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 30.37 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 15.77 olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.2’de yer alan TEDİL öntest puanları ile Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te yer alan TEDİL sontest puanlarında çocukların elde ettikleri sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, etkileşimli kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki çocukların alıcı (öntest 23.03; sontest 23.60) ve toplam (öntest 19.83; sontest 22.87) dil edinim puanlarında artış görülmesine rağmen ifade edici (öntest 23.37; sontest 22.47) dil edinim puanında düşüş görülmektedir. Dijital kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 2 grubundaki çocukların alıcı (öntest 20.87; sontest 29.67), ifade edici (öntest 22.00; sontest 29.37) ve toplam (öntest 25.10; sontest 30.37) dil edinim puanlarında artış görülmektedir. Geleneksel kitap okumanın gerçekleştirildiği kontrol grubundaki çocukların alıcı (öntest 25.10; sontest 15.73), ifade edici (öntest 23.63; sontest 17.17) ve toplam (öntest 24.07; sontest 15.77) dil edinim puanlarında düşüş görülmektedir.

Tüm grupların toplam puanlarında artış olduğu görülmekle birlikte gruplar arasındaki farkı net bir şekilde inceleyebilmek için gruplar ikişerli olarak alınarak Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Gruplar arası sontest dil puanların analiziyle ilgili istatistiksel ifadeler Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4 Deney (1 ve 2) ve Kontrol Grupları Arası Sontest Dil Puanlarının Analizi

Değişken	Grup	N	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	P
----------	------	---	--------------	-----------------	---	---

Alıcı dil puanları	Deney 1	15	199.50	13.30	79.50	.169
	Deney 2	15	265.50	17.70		
	Deney 1	15	274.50	18.30	70.50	.080
	Kontrol	15	190.50	12.70		
	Deney 2	15	299.50	19.97	45.50	.005**
	Kontrol	15	165.50	11.03		
İfade edici dil puanları	Deney 1	15	196.50	13.10	76.50	.132
	Deney 2	15	268.50	17.90		
	Deney 1	15	260.50	17.37	84.50	.239
	Kontrol	15	204.50	13.63		
	Deney 2	15	292.00	19.47	53.00	.013*
	Kontrol	15	173.00	11.53		
Toplam dil puanları	Deney 1	15	191.50	12.77	71.50	.087
	Deney 2	15	273.50	18.23		
	Deney 1	15	271.50	18.10	73.50	.104
	Kontrol	15	193.50	12.90		
	Deney 2	15	302.00	20.13	43.00	.004**
	Kontrol	15	163.00	10.87		

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.4 incelendiğinde; etkileşimli kitap okunan deney 1 grubunun ve dijital kitap okunan deney 2 grubunun ($u=79.50$, $p=.169 > 0.05$), etkileşimli kitap okunan deney 1 grubunun ve geleneksel düz okumanın yapıldığı kontrol grubunun ($U=70.50$, $p=.080 > 0.05$) alıcı dil puanları açısından aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenirken deney 2 ve kontrol gruplarının ($U=45.50$, $p=.005 < 0.05$) aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. İfade edici dil puanları incelendiğinde; deney 1 ve deney 2 grubunun ($U=76.50$, $p=.132 > 0.05$), deney 1 grubunun ve kontrol grubunun ($U=84.50$, $p=.239 > 0.05$), deney 2 grubunun ve kontrol grubunun ($U=53.00$, $p=.013 < 0.05$) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Toplam dil puanları incelendiğinde; deney 1 grubunun ve deney 2 grubunun ($U=71.50$, $p=.087 > 0.05$), deney 1 grubunun ve kontrol grubunun ($U=73.50$, $p=.104 > 0.05$), deney 2 grubunun ve kontrol grubunun ($U=43.00$, $p=.004 < 0.05$) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre, deney 1 ile deney 2 ve deney 1 ile kontrol arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; deney 2 ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Aynı tablo alıcı dil puanının sıra ortalamasına etkisine göre incelendiğinde, etkileşimli okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalaması 13.30 iken dijital okumanın gerçekleştirildiği deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalaması 17.70; etkileşimli

okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalaması 18.30 iken geleneksel okumanın gerçekleştirildiği kontrol grubundaki çocukların sıra ortalaması 12.70; deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalaması 19.97 iken kontrol grubundaki çocukların sıra ortalaması 11.03 olarak bulunmuştur. İfade edici dil puanının sıra ortalamasına bakıldığında, deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalaması 13.10 iken deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalaması 17.90; deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalaması 17.37 iken kontrol grubundaki çocukların sıra ortalaması 13.63; deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalaması 19.47 iken kontrol grubundaki çocukların sıra ortalaması 11.53 şeklinde olduğu görülmüştür. Toplam dil puanının sıra ortalaması incelendiğinde ise deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalaması 12.77 iken deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalaması 18.23; deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalaması 18.10 iken kontrol grubundaki çocukların sıra ortalaması 12.90; deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalaması 20.13 iken kontrol grubundaki çocukların sıra ortalaması 10.87 olarak bulunmuştur.

4.1.2. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Toplam Dil Edinim Puanlarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruptaki 60-72 aylık çocukların TEDİL’den aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında alıcı dil alt boyutu, ifade edici dil alt boyutu ve toplam dil puanına ilişkin anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla toplanan öntest ve sontest verileri kıyaslanmıştır. Bu amaçla öncesinde uygulanan Kruskal-Wallis testi grup içi puan farklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlememektedir. Bu nedenle, grup içi incelemeler için tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Gruplar arası öntest-sontest puanlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5 Deney (1 ve 2) ve Kontrol Grupları Arasında Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Grup	N	\bar{x}	\bar{x}	Sd	Sd
			Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
Deney 1	Alıcı dil puanı	15	98.73	107.93	8.83	6.36
	İfade edici dil puanı	15	95.60	112.53	3.60	5.37
	Toplam dil puanı	15	94.60	112.60	8.53	6.50
Deney 2	Alıcı dil puanı	15	98.26	111.06	7.59	5.17
	İfade edici dil puanı	15	95.06	115.93	1.86	5.73
	Toplam dil puanı	15	96.40	116.60	7.42	5.05
Kontrol	Alıcı dil puanı	15	101.20	103.00	7.53	8.07

İfade edici dil puanı	15	95.86	109.53	3.56	6.39
Toplam dil puanı	15	95.33	108.20	8.57	8.03

Tablo 4.5 incelendiğinde tüm grupların öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamalarında nispi bir artış olduğu belirlenmiştir. Etkileşimli kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki çocukların alıcı dil (öntest 98.73; sontest 107.93), ifade edici dil (öntest 95.60; sontest 112.53) ve toplam dil (öntest 94.60; sontest 112.60) puan ortalamalarında artışlar olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dijital kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 2 grubundaki çocukların alıcı dil (öntest 98.26; sontest 111.06), ifade edici dil (öntest 95.06; sontest 115.93) ve toplam dil (öntest 96.40; sontest 116.60) puan ortalamalarında artışlar olduğu görülmektedir. Aynı şekilde geleneksel kitap okumanın gerçekleştirildiği kontrol grubundaki çocukların alıcı dil (öntest 101.20; sontest 103.00), ifade edici dil (öntest 95.86; sontest 109.53) ve toplam dil (öntest 95.33; sontest 108.20) puan ortalamalarında artışlar olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak öntest ve sontestte toplanan veriler doğrultusunda dil gelişim seviyeleri benzer olan çocukların 6 haftalık uygulama sonrası gruplar arasında farklılıklar meydana geldiği görülmektedir. Dijital kitap okumanın uygulandığı grubun istatistiksel sonuçlarına göre geleneksel okumaya kıyasla çocukların dil edinimlerine daha fazla katkı sağlamaktadırlar.

4.1.3. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Sözcük Türlerine (İsim, Sıfat, Fiil, Fiilimsi, Zarf, Zamir, Bağlaç ve Edat) Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminin birinci boyutu olan “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların kullandıkları sözcük türlerinin (isim, sıfat, fiil, fiilimsi, zarf, zamir, bağlaç ve edat) öntest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla toplanan öntest verileri incelenmiştir. Her grupta uygulanan kitap okuma tekniğinin sözcük türlerine etkisini incelemek için çocuklardan alınan dil örnekleri analiz edilmiştir. Bu durumla ilgili öntest verilerine Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve sonuçlara Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6 Çocukların Sözcük Türleri Öntestlerinin Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sözcük Türleri	Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
----------------	------	---	-----------------	------------	--------------------------	-----------------------

İsim	Deney 1	15	22.07	.288	2	.866
	Deney 2	15	22.47			
	Kontrol	15	24.47			
Sıfat	Deney 1	15	21.37	.465	2	.793
	Deney 2	15	24.63			
	Kontrol	15	23.00			
Fiil	Deney 1	15	22.80	.203	2	.903
	Deney 2	15	24.17			
	Kontrol	15	22.03			
Fiilimsi	Deney 1	15	20.70	.705	2	.703
	Deney 2	15	23.93			
	Kontrol	15	24.37			
Zarf	Deney 1	15	21.77	.818	2	.664
	Deney 2	15	21.73			
	Kontrol	15	25.50			
Zamir	Deney 1	15	19.93	1.256	2	.534
	Deney 2	15	24.33			
	Kontrol	15	24.73			
Bağlaç	Deney 1	15	22.20	.494	2	.781
	Deney 2	15	21.87			
	Kontrol	15	24.93			
Edat	Deney 1	15	20.37	1.251	2	.535
	Deney 2	15	25.40			
	Kontrol	15	23.23			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.6 incelendiğinde, analiz sonucunda çocukların sözcük türlerine göre dil edinimi; isim ($p = .866 > 0.05$), sıfat ($p = .793 > 0.05$), fiil ($p = .903 > 0.05$), fiilimsi ($p = .703 > 0.05$), zarf ($p = .664 > 0.05$), zamir ($p = .534 > 0.05$), bağlaç ($p = .781 > 0.05$) ve edat ($p = .535 > 0.05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Analizlere göre isim açısından etkileşimli kitap okunan deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.07, dijital kitap okunan deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.47 ve geleneksel düz okumanın yapıldığı kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.47 olduğu belirlenirken; sıfat açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.37, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.63 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.00 olduğu belirlenirken; fiil açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.80, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.17 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.03 olduğu belirlenirken; fiilimsi açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 20.70, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.93 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.37 olduğu

belirlenirken; zarf açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.77, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.73 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 25.50 olduğu belirlenirken; zamir açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 19.93, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.33 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.73 olduğu belirlenirken; bağlaç açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.20, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.87 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.93 olduğu belirlenirken; edat açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 20.37, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 25.40 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.23 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci boyutu olan “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların kullandıkları sözcük türlerinin (isim, sıfat, fiil, fiilimsi, zarf, zamir, bağlaç ve edat) sontest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla öntest sonrası uygulanan farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların sözcük türlerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla sözcük türlerinden elde edilen sontest sonuçları Kruskal-Wallis testiyle incelenerek Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Çocukların Sözcük Türleri Sontestlerinin Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sözcük Türleri	Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
İsim	Deney 1	15	22.37	7.145	2	.028*
	Deney 2	15	29.70			
	Kontrol	15	16.93			
Sıfat	Deney 1	15	18.87	3.665	2	.160
	Deney 2	15	27.93			
	Kontrol	15	22.20			
Fiil	Deney 1	15	19.60	3.254	2	.196
	Deney 2	15	27.87			
	Kontrol	15	21.53			
Fiilimsi	Deney 1	15	21.90	4.388	2	.111
	Deney 2	15	28.47			
	Kontrol	15	18.63			
Zarf	Deney 1	15	18.60	7.247	2	.027*
	Deney 2	15	30.40			
	Kontrol	15	20.00			
Zamir	Deney 1	15	21.67	2.023	2	.364
	Deney 2	15	26.87			

	Kontrol	15	20.47			
Bağlaç	Deney 1	15	21.83	.184	2	.912
	Deney 2	15	23.40			
	Kontrol	15	23.77			
Edat	Deney 1	15	24.33	1.194	2	.550
	Deney 2	15	24.63			
	Kontrol	15	20.03			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.7 incelendiğinde kitap okuma tekniklerinin sözcük türlerine etkisiyle ilgili verilere göre; isim ($p = .028 < 0.05$), sıfat ($p = .160 > 0.05$), fiil ($p = .196 > 0.05$), fiilimsi ($p = .111 > 0.05$), zarf ($p = .027 < 0.05$), zamir ($p = .364 > 0.05$), bağlaç ($p = .912 > 0.05$) ve edat ($p = .550 > 0.05$) olarak saptanmıştır. Buna göre, isim ve zarfın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; sıfat, fiil, fiilimsi, zamir, bağlaç ve edat açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Analizlere göre isim açısından etkileşimli kitap okunan deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.37, dijital kitap okunan deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 29.70 ve geleneksel düz okumanın yapıldığı kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 16.93 olduğu belirlenirken; sıfat açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 18.87, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 27.93 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.20 olduğu belirlenirken; fiil açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 19.60, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 27.87 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.53 olduğu belirlenirken; fiilimsi açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.90, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 28.47 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 18.63 olduğu belirlenirken; zarf açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 18.60, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 30.40 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 20.00 olduğu belirlenirken; zamir açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.67, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 26.87 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 20.47 olduğu belirlenirken; bağlaç açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.83, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.40 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.77 olduğu belirlenirken; edat açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.33, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.63 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 20.03 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6 ile Tablo 4.7’de çocukların elde ettikleri sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, etkileşimli kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki çocukların kullandıkları sözcük türlerinde; isim (öntest 22.07; sontest 22.37), fiilimsi (öntest 20.70; sontest 21.90), zamir (öntest 19.93; sontest 21.67) ve edat (öntest 20.37; sontest 24.33) açısından artış görülürken sıfat (öntest 21.37; sontest 18.87), fiil (öntest 22.80; sontest 19.60), zarf (öntest 21.77; sontest 18.60) ve bağlaç (öntest 22.20; sontest 21.83) açısından düşüş görülmektedir. Dijital kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 2 grubundaki çocukların kullandıkları sözcük türlerinde; isim (öntest 22.47; sontest 29.70), sıfat (öntest 24.63; sontest 27.93), fiil (öntest 24.17; sontest 27.87), fiilimsi (öntest 23.93; sontest 28.47), zarf (öntest 21.73; sontest 30.40), zamir (öntest 24.33; sontest 26.87) ve bağlaç (öntest 21.87; sontest 23.40) açısından artış görülürken edat (öntest 25.40; sontest 24.63) açısından düşüş görülmektedir. Geleneksel kitap okumanın gerçekleştirildiği kontrol grubundaki çocukların kullandıkları sözcük türlerinde; isim (öntest 24.47; sontest 16.93), sıfat (öntest 23.00; sontest 22.20), fiil (öntest 22.03; sontest 21.53), fiilimsi (öntest 24.37; sontest 18.63), zarf (öntest 25.50; sontest 20.00), zamir (öntest 24.73; sontest 20.47), bağlaç (öntest 24.93; sontest 23.77) ve edat (öntest 23.23; sontest 20.03) açısından düşüş görülmektedir.

Grup içi puan farkları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını inceleyebilmek için gruplar ikiyeşerli olarak alınarak Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Gruplar arası sontest dil puanların analiziyle ilgili istatistiksel ifadeler Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8 Deney (1 ve 2) ve Kontrol Grupları Arası Sontest Sözcük Türlerinin Analizi

Sözcük Türleri	Grup	N	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	P
İsim	Deney 1	15	202.00	13.47	82.00	.206
	Deney 2	15	263.00	17.53		
	Deney 1	15	253.50	16.90	91.50	.389
	Kontrol	15	211.50	14.10		
	Deney 2	15	302.50	20.17	42.50	.003**
	Kontrol	15	162.50	10.83		
Sıfat	Deney 1	15	187.50	12.50	67.50	.061
	Deney 2	15	277.50	18.50		
	Deney 1	15	215.50	14.37	95.50	.486
	Kontrol	15	249.50	16.63		
	Deney 2	15	261.50	17.43	83.50	.233
	Kontrol	15	203.50	13.57		
Fiil	Deney 1	15	195.50	12.87	73.00	.106
	Deney 2	15	269.50	18.13		
	Deney 1	15	221.00	14.73	101.00	.653
	Kontrol	15	244.00	16.27		
	Deney 2	15	266.00	17.73	79.00	.174
	Kontrol	15	162.50	10.83		

	Kontrol	15	199.00	13.27		
Fiilimsi	Deney 1	15	195.50	13.03	75.50	.126
	Deney 2	15	269.50	17.97		
	Deney 1	15	253.00	16.87	92.00	.412
	Kontrol	15	212.00	14.13		
	Deney 2	15	277.50	18.50	67.50	.061
	Kontrol	15	187.50	12.50		
Zarf	Deney 1	15	177.00	11.80	57.00	.021*
	Deney 2	15	288.00	19.20		
	Deney 1	15	222.00	14.80	102.00	.683
	Kontrol	15	243.00	16.20		
	Deney 2	15	288.00	19.20	57.00	.021*
	Kontrol	15	177.00	11.80		
Zamir	Deney 1	15	207.50	13.83	87.50	.305
	Deney 2	15	257.50	17.17		
	Deney 1	15	237.50	15.83	107.50	.838
	Kontrol	15	227.50	15.17		
	Deney 2	15	265.50	17.70	79.50	.174
	Kontrol	15	199.50	13.30		
Bağlaç	Deney 1	15	225.50	15.03	105.50	.775
	Deney 2	15	239.50	15.97		
	Deney 1	15	222.00	14.80	102.00	.683
	Kontrol	15	243.00	16.20		
	Deney 2	15	231.50	15.43	111.50	.967
	Kontrol	15	233.50	15.57		
Edat	Deney 1	15	230.50	15.37	110.50	.935
	Deney 2	15	234.50	15.63		
	Deney 1	15	254.50	16.97	90.50	.367
	Kontrol	15	210.50	14.03		
	Deney 2	15	255.00	17.00	90.00	.367
	Kontrol	15	210.00	14.00		

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.8’de isim değişkenine bakıldığında; etkileşimli kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubu ve dijital kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 2 grubu (U=82.00, p=.206 > 0.05), etkileşimli kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubu ve geleneksel kitap okumanın gerçekleştirildiği kontrol grubu (U=91.50, p=.389 > 0.05), dijital kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 2 grubu ve geleneksel kitap okumanın gerçekleştirildiği kontrol grubun (U=42.50, p=.003 < 0.05) verilerine ulaşılmıştır. Sıfat değişkeni incelendiğinde; deney 1 grubu ve deney 2 grubu (U=67.50, p=.061 > 0.05), deney 1 grubu ve kontrol grubu (U=95.50, p=.486 > 0.05), deney 2 grubu ve kontrol grubunun (U=83.50, p=.233 > 0.05) istatistiksel ifadelerine yer verilmiştir. Fiil değişkeni incelendiğinde; deney 1 grubu ve deney 2 grubu (U=73.00, p=.106 > 0.05), deney 1 ve kontrol grubu (U=101.00, p=.653 > 0.05), deney 2 grubu ve kontrol grubunun (U=79.00, p=.174 > 0.05) verileri elde edilmiştir. Fiilimsi değişkeni incelendiğinde; deney 1 grubu ve deney 2 grubu tekniklerinin (U=75.50, p=.126 > 0.05), deney 1 grubu ve kontrol grubu

($U=92.00$, $p=.412 > 0.05$), deney 2 grubu ve kontrol grubunun ($U=67.50$, $p=.061 > 0.05$) verileri saptanmıştır. Zarf değişkenine bakıldığında; deney 1 grubu ve deney 2 grubu tekniklerinin ($U=57.00$, $p=.021 < 0.05$), deney 1 grubu ve kontrol grubu ($U=102.00$, $p=.683 > 0.05$), deney 2 grubu ve kontrol grubunun ($U=57.00$, $p=.021 < 0.05$) verileri elde edilmiştir. Zamir değişkeni incelendiğinde; deney 1 grubu ve deney 2 grubu tekniklerinin ($U=87.50$, $p=.305 > 0.05$), deney 1 grubu ve kontrol grubu ($U=107.50$, $p=.838 > 0.05$), deney 2 grubu ve kontrol grubunun ($U=79.50$, $p=.174 > 0.05$) verilerine ulaşılmıştır. Bağlaç değişkenine bakıldığında; deney 1 grubu ve deney 2 grubu tekniklerinin ($U=105.50$, $p=.775 > 0.05$), deney 1 grubu ve kontrol grubu ($U=102.00$, $p=.683 > 0.05$), deney 2 grubu ve kontrol grubunun ($U=111.50$, $p=.967 > 0.05$) verileri saptanmıştır. Edat değişkeni incelendiğinde; deney 1 grubu ve deney 2 grubu tekniklerinin ($U=110.50$, $p=.935 > 0.05$), deney 1 grubu ve kontrol grubu ($U=90.50$, $p=.367 > 0.05$), deney 2 grubu ve kontrol grubunun ($U=90.00$, $p=.367 > 0.05$) verilerine ulaşılmıştır.

Yine aynı tablo isim değişkeninin sıra ortalamasına etkisine göre incelendiğinde, deney 1 grubu 13.47 iken deney 2 grubu 17.53; deney 1 grubu 16.90 iken kontrol grubu 14.10; deney 2 grubu 20.17 iken kontrol grubu 10.83 olarak bulunmuştur. Sıfat değişkeninin sıra ortalamasına bakıldığında, deney 1 grubu 12.50 iken deney 2 grubu 18.50; deney 1 grubu 14.37 iken kontrol grubu 16.63; deney 2 grubu 17.43 iken kontrol grubu 13.57 şeklinde olduğu görülmüştür. Fiil değişkeninin sıra ortalaması incelendiğinde ise deney 1 grubu 12.87 iken deney 2 grubu 18.13; deney 1 grubu 14.73 iken kontrol grubu 16.27; deney 2 grubu 17.73 iken kontrol grubu 13.27 olarak bulunmuştur. Fiilimsi değişkeninin sıra ortalamasına bakıldığında, deney 1 grubu 13.03 iken deney 2 grubu 17.97; deney 1 grubu 16.87 iken kontrol grubu 14.13; deney 2 grubu 18.50 iken kontrol grubu 12.50 olduğu görülmüştür. Zarf değişkeninin sıra ortalamasına bakıldığında, deney 1 grubu 11.80 iken deney 2 grubu 19.20; deney 1 grubu 14.80 iken kontrol grubu 16.20; deney 2 grubu 19.20 iken kontrol grubu 11.80 olarak bulunmuştur. Zamir değişkeninin sıra ortalamasına bakıldığında, deney 1 grubu 13.83 iken deney 2 grubu 17.17; deney 1 grubu 15.83 iken kontrol grubu 15.17; deney 2 grubu 17.70 iken kontrol grubu 13.30 olarak bulunmuştur. Bağlaç değişkeninin sıra ortalamasına bakıldığında, deney 1 grubu 15.03 iken deney 2 grubu 15.97; deney 1 grubu 14.80 iken kontrol grubu 16.20; deney 2 grubu 15.43 iken kontrol grubu 15.57 olarak bulunmuştur. Edat değişkeninin sıra ortalamasına bakıldığında, deney 1 grubu 15.37 iken deney 2 grubu 15.63; deney 1 grubu 16.97 iken kontrol grubu 14.03; deney 2 grubu 17.00 iken kontrol grubu 14.00 olarak bulunmuştur.

Özetle etkileşimli, dijital ve geleneksel okuma tekniklerinin sözcük türlerine etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Ancak grupların istatistiksel sonuçları incelendiğinde en fazla ortalama artış dijital okumada görülürken; sonrasında etkileşimli okumada görülmüştür. Sözcük türlerinde en az artış ise geleneksel okuma türünde görülmüştür.

4.1.4. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısına Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin birinci boyutu, “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısının öntest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiş ve bu soruya yanıt aranmıştır. Bu amaçla öntest puanları analiz edilmiştir. Uygulama öncesi sessiz kitap aracılığıyla toplanan dil örnekleri deşifre edildikten sonra elde edilen veriler incelenerek çocukların dil gelişim seviyelerinin birbirine yakınlığı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve istatistiksel ifadeler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 Çocukların Öntest Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
Toplam Sözcük Sayısı	Deney 1	15	22.00	.186	2	.911
	Deney 2	15	22.93			
	Kontrol	15	24.07			
Toplam Cümle Sayısı	Deney 1	15	22.37	.270	2	.874
	Deney 2	15	24.43			
	Kontrol	15	22.20			
Ort. Sözcük Sayısı	Deney 1	15	21.30	.385	2	.825
	Deney 2	15	23.63			
	Kontrol	15	24.07			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.9 incelendiğinde, analiz sonucunda çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısı (p=.911 > 0.05), toplam cümle sayısı (p=.874 > 0.05) ve cümledeki ortalama sözcük sayısı (p=.825 > 0.05) farklı kitap okuma teknikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık olmadığı bulunmuştur. Analizlere göre toplam sözcük sayısı açısından etkileşimli kitap okunan deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.00, dijital kitap okunan deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.93 ve geleneksel düz okumanın yapıldığı kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.07 olduğu belirlenirken; toplam cümle sayısı açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.37, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.43 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.20 olduğu belirlenmiştir. Cümledeki ortalama sözcük sayısı açısından incelendiğinde ise deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 21.30, deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.63 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.07 olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin ikinci boyutu, “Etkileşimli kitap okuma, dijital kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin uygulandığı gruplardaki 60-72 aylık çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısının sontest ortalamalarında anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiş ve bu soruya yanıt aranmıştır. Bu amaçla sontest puanları analiz edilmiştir. Uygulanan farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısına etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan sontest Kruskal-Wallis sonuçlarına Tablo 4.10’da yer verilmiştir.

Tablo 4.10 Çocukların Sontest Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısının Deney (1 ve 2) ve Kontrol Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
Toplam Sözcük Sayısı	Deney 1	15	19.43	8.239	2	.016*
	Deney 2	15	30.93			
	Kontrol	15	18.63			
Toplam Cümle Sayısı	Deney 1	15	22.17	3.807	2	.149
	Deney 2	15	28.03			
	Kontrol	15	18.80			
Ort. Sözcük Sayısı	Deney 1	15	20.87	.671	2	.715
	Deney 2	15	24.73			
	Kontrol	15	23.40			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.10 incelendiğinde, Deney (1 ve 2) ve kontrol gruplarının sontest öznel dil örneklerinden elde edilen toplam sözcük sayısı ($p=.016 < 0.05$), toplam cümle sayısı ($p=.149 > 0.05$) ve cümledeki ortalama sözcük sayısı ($p=.715 > 0.05$) açısından incelenmiştir. Buna göre, toplam sözcük sayısı açısından anlamlı farklılık görülürken; toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısı açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Analizlere göre toplam sözcük sayısı açısından etkileşimli kitap okunan deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 19.43; dijital kitap okunan deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 30.93 ve geleneksel düz okumanın yapıldığı kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 18.63 olduğu belirlenirken toplam cümle sayısı açısından deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 22.17; deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 28.03 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 18.80 olduğu belirlenmiştir. Cümledeki ortalama sözcük sayısı açısından incelendiğinde ise deney 1 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 20.87; deney 2 grubundaki çocukların sıra ortalamasının 24.73 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 23.40 olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.9 ile Tablo 4.10’da çocukların elde ettikleri sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, etkileşimli kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 1 grubundaki çocukların toplam sözcük sayısı (öntest 22.00; sontest 19.43), toplam cümle sayısı (öntest 22.37; sontest 22.17) ve cümledeki ortalama sözcük sayısı (öntest 21.30; sontest 20.87) açısından düşüş görülmektedir. Dijital kitap okumanın gerçekleştirildiği deney 2 grubundaki çocukların toplam sözcük sayısı (öntest 22.93; sontest 30.93), toplam cümle sayısı (öntest 24.43; sontest 28.03) ve cümledeki ortalama sözcük sayısı (öntest 23.63; sontest 24.73) açısından artış görülmektedir. Geleneksel kitap okumanın gerçekleştirildiği kontrol grubundaki çocukların toplam sözcük sayısı (öntest 24.07; sontest 18.63), toplam cümle sayısı (öntest 22.20; sontest 18.80) ve cümledeki ortalama sözcük sayısı (öntest 24.07; sontest 23.40) açısından düşüş görülmektedir.

Gruplar arası anlamlı farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla grupları ikişerli olarak gruplayarak Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplar arası sontest dil puanların analiziyle ilgili istatistiksel ifadeler Tablo 4.11’de belirtilmiştir.

Tablo 4.11 Gruplar Arası Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısına İlişkin Sontestlerin Analizi

Değişken	Grup	N	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	P
Toplam	Deney 1	15	175.50	11.70	55.50	.016*
	Deney 2	15	289.50	19.30		

Sözcük Sayısı	Deney 1	15	236.00	15.73	109.00	.902
	Kontrol	15	229.00	15.27		
	Deney 2	15	294.50	19.63	50.50	.009**
	Kontrol	15	170.50	11.37		
Toplam Cümle Sayısı	Deney 1	15	200.50	13.37	80.50	.187
	Deney 2	15	264.50	17.63		
	Deney 1	15	252.00	16.80	93.00	.436
	Kontrol	15	213.00	14.20		
	Deney 2	15	276.00	18.40	69.00	.074
	Kontrol	15	189.00	12.60		
Ort. Sözcük Sayısı	Deney 1	15	209.00	13.93	89.00	.345
	Deney 2	15	256.00	17.07		
	Deney 1	15	224.00	14.93	104.00	.744
	Kontrol	15	241.00	16.07		
	Deney 2	15	235.00	15.67	110.00	.935
	Kontrol	15	230.00	15.33		

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 4.11’de toplam sözcük sayısına göre gruplar incelendiğinde; etkileşimli okuma ve dijital okuma tekniklerinin (U=55.50, p=.016 < 0.05), etkileşimli okuma ve geleneksel okuma tekniklerinin (U=109.00, p=.902 > 0.05), dijital okuma ve geleneksel okuma tekniklerinin (U=50.50, p=.009 < 0.05) verilerine ulaşılmıştır. Toplam cümle sayısına bakıldığında; etkileşimli okuma ve dijital okuma tekniklerinin (U=80.50, p=.187 > 0.05), etkileşimli okuma ve geleneksel okuma tekniklerinin (U=93.00, p=.436 > 0.05), dijital okuma ve geleneksel okuma tekniklerinin (U=69.00, p=.074 > 0.05) istatistiksel ifadelerine ulaşılmıştır. Cümledeki ortalama sözcük sayısına bakıldığında; etkileşimli okuma ve dijital okuma tekniklerinin (U=89.00, p=.345 > 0.05), etkileşimli okuma ve geleneksel okuma tekniklerinin (U=104.00, p=.744 > 0.05), dijital okuma ve geleneksel okuma tekniklerinin (U=110.00, p=.935 > 0.05) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumda istatistiksel olarak etkileşimli okuma ile dijital okuma ve dijital okuma ile geleneksel okuma arasında sözcük türleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Aynı tablo toplam sözcük açısından sıra ortalamalarına göre incelendiğinde, etkileşimli okuma 11.70 iken dijital okuma 19.30; etkileşimli okuma 15.73 iken geleneksel okuma 15.27; dijital okuma 19.63 iken geleneksel okuma 11.37 şeklinde olduğu görülmüştür. Toplam cümle sayısının sıra ortalamasına bakıldığında, etkileşimli okuma 13.37 iken dijital okuma 17.63; etkileşimli okuma 16.80 iken geleneksel okuma 14.20; dijital okuma 18.40 iken geleneksel okuma 12.60 olarak bulunmuştur. Cümledeki ortalama sözcük sayısının sıra ortalaması incelendiğinde, etkileşimli okuma 13.93 iken dijital okuma 17.07; etkileşimli

okuma 14.93 iken geleneksel okuma 16.07; dijital okuma 15.67 iken geleneksel okuma 15.33 olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; TEDİL formuyla elde edilen dil gelişim puanlarının ve sessiz kitap aracılığıyla alınan dil örneklerinin Kruskal-Wallis testi, tanımlayıcı istatistikler ve Mann-Whitney U testi analizleri yapılmıştır. Bunun sonucunda; dijital kitap okuma tekniğiyle etkileşimli kitap okuma tekniğinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine geleneksel okumadan daha fazla katkı sağladığı görülmektedir.

4.2. Yorum

Bu çalışmada, farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisini artırmak amacıyla altı haftalık uygulamanın, (1) çocukların alıcı ve ifade edici dil edinimlerine etkisi, (2) çocukların kullandıkları sözcük türlerine (isim, sıfat, fiil, fiilimsi, zarf, zamir, bağlaç ve edat) etkisi, (3) çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısına etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Edinimlerine Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Mevcut çalışmanın en önemli bulgusu dijital kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre çocukların alıcı dil ve ifade edici dil edinimine anlamlı derecede daha fazla etkisinin olmasıdır.

Literatür incelendiğinde de dijital okumanın çocukların dil edinimini desteklediğini savunan birçok araştırma bulunmakta (Bus, Neuman and Roskos, 2020; Courage, 2019; Hess, 2014) ve bu çalışmaların bulguları mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bilindiği gibi günümüzde çocuklar teknoloji ile çevrili bir dünyaya gözlerini açmakta ve teknolojik araç gereçlerle çok küçük yaşlardan itibaren tanışmaktadırlar (Temizyürek, 2014). Tüm dünyada son 20-30 yılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler öğrenme teknolojileri ile eğitim sistemlerini de dönüştürmüş ve değiştirmiştir (Flórez-Aristizábal, Cano, Collazos, Benavides, Moreira ve Fardoun, 2019). Öyle ki günümüzde gelişmiş ülkeler başta olmak üzere tüm dünyada teknolojik araçlar (bilgisayarlar, akıllı tahtalar ve tablet türü dokunmatik araçlar vb) eğitimin her kademesinde önemli bir öğrenme aracı olarak yerlerini almıştır (Rahiem, 2021; Sarama and Clements, 2009; Yerushalmy, 2005). Bunun bir sonucu olarak da artık birçok öğretmen sınıfında, öğrenme-öğretme etkinliklerinde dijital teknolojiyi kullanmakta ve farklı öğretim uygulamaları geliştirmektedir. Yani etkinliklerinde dijital

teknolojiye daha fazla yer vermektedir (Robin, 2008). Çünkü teknolojik araçlarla sunulan eğitsel etkinlikler yoluyla öğretmenler çocukların dikkatini çekmek, ilgilerini artırmak ve dolayısıyla da becerilerini desteklemek için teknolojiyi bir motivasyon aracı olarak kullanmaktadır (Leu, McVerry, O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopard and Forzani, 2011). Tüm bu değişim ve gelişimler, sınıf içi diğer uygulamalarda olduğu gibi hikâye okuma tekniklerinin de değişimine neden olmuş ve tüm dünyada dijital hikâyelerin yaygın olarak kullanılmasının önünü açmıştır. Bunun bir sonucu olarak da hem öğretmenler hem de çocuklar çocuklar basılı yayınlardan daha çok dijital yayınları tercih etmeye başlamışlardır (Durukan, 2015). Bunun en önemli nedeni olarak da çocukların sesli ve hareketli görsel efektler sayesinde çabuk dağılan dikkatlerinin sürekli tazelenip hikâyeye odaklanmalarını sağlaması gösterilmektedir (Bozkurt Yükçü, Tok ve Kangal, 2019). Bu anlamda dijital kitaplar çocuklar için gerekli olan zengin uyarıcı materyal işlevini görmekte ve hem sesin hem de görsellerin olması, çocukların ilgi, istek ve merakını desteklemektedir.

Bununla birlikte literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, mevcut çalışmanın aksine etkileşimli kitap okumanın alıcı ve ifade edici dil gelişimini desteklemede dijital kitap okumadan daha etkili olduğunu belirten araştırmalar göze çarpmaktadır (Krcmar and Cingel, 2014; Şimşek, 2017). Ancak dijital kitap okuma sürecinde etkileşimin yüksek olduğu çalışmalarda çocukların dil edinimini ve erken okuryazarlık becerilerini daha hızlı kazandığını destekleyen çalışmaların da olduğu görülmektedir (Odabaş, 2019; Verhallen and Bus, 2010; Yalçıntaş Sezgin and Ulus, 2017; Zipke, 2017). Ayrıca mevcut çalışmanın sonuçları dijital kitap okumanın geleneksel düz anlatım yoluyla kitap okumaya oranla çocukların dil ediniminde daha anlamlı fark yarattığı yönünde olup dijital ve etkileşimli kitap okuma arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır.

Dijital kitap okuma, herkese aynı anda hitap edebilme, ses ve görüntüler nedeniyle dikkat çekici olma, çocuklarda ilgi ve merak uyandırması (Türe Köse, 2019) gibi pek çok olumlu özelliğinden dolayı geleneksel düz anlatıma göre çocukların dil edinim sürecini daha fazla destekleme özelliğine sahiptir. Aynı zamanda çocuklar dijital kitap okuma sürecinde geleneksel okumaya oranla daha aktiftirler ve çocuk ile kitap etkileşimi daha yüksektir (Bull and Kadjer, 2005).

Özetle dijital kitap okuma tekniğinin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine katkısı etkileşimli ve geleneksel okuma tekniklerinden daha fazla olduğudur.

4.2.2. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Sözcük Türlerine (İsim, Sıfat, Fiil, Fiilimsi, Zarf, Zamir, Bağlaç ve Edat) Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmadan elde edilen bir başka önemli bulgu ise farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların kullandıkları sözcük türlerine etkisiyle ilgilidir. Araştırmada kullanılan etkileşimli, dijital ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin hepsinin sözcük türleri artışına neden olmuş olmakla birlikte isim ve zarf türü sözcüklerin kullanımında istatistiksel olarak da anlamlı bir artışa neden olduğu belirlenmiştir.

Dijital kitap okumanın çocukların kullandıkları isim, sıfat, fiil, fiilimsi, zarf, zamir ve bağlaç türü sözcüklerde; etkileşimli kitap okumanın çocukların kullandıkları isim, fiilimsi, zamir, edat türü sözcüklerin artışında etkili olduğu görülmüştür.

Hem kültürlerarası (Bornstein, Cote, Maital, Painter, Park, Pascual, Pêcheux, Ruel, Venuti and Vyt, 2004) hem de farklı kültürlerde (Au, Dapretto ve Song, 1994; Bassano, 2000; Kern, 2007) yapılan çalışmalar, bebekler tarafından ilk üretilen sözcük türünün isimler (*ad türü sözcükler*) olduğunu göstermektedir. Öyleki erken dönemde bebeklerin kelime edinimiyle ilgili literatür, bebeklerin erken dönemden itibaren özellikle isim türü sözcükleri öğrenme konusunda oldukça hızlı öğrendiklerini göstermektedir. Çünkü isim türü sözcükler somut sözcükler olduğundan diğer sözcük türlerine oranla daha kolay öğrenilmektedirler (Gentner and Boroditsky, 2001; Ma, Golinkoff, Hirsh-Pasek, McDonough and Tardif, 2009; McDonough, Song L, Hirsh-Pasek, Golinkoff and Lannon, 2011). Özellikle Türkçe dil yapısında isim türü sözcüklerin en basit tür olması, dünyadaki kişi ve nesnelere somut olarak ifade etme (Kamyab ve Amani, 2021) özellikleri nedeniyle diğer sözcük türlerine oranla daha kolay öğrenilebilmektedir. Bu anlamda dijital hikâyelerde isim türü sözcüklere çocukların günlük hayatta sıklıkla maruz kalmalarının onların bu sözcük türlerini kullanımının artırdığı düşünülmektedir.

Dijital kitap okuma tekniğinde fiil türünün artış gösterdiği görülmektedir. Çocuklar isim türünden sonra fiil türünü öğrenebilmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak günlük hayatta bir durum anlatılırken isim ve fiil sıklıkla kullanılmaktadır (Sofu, 2016). Dijital kitap okumanın isim ve fiiller dışında fiilimsi, zarf, zamir, bağlaç türlerine etkisinin olduğu görülmektedir. İsmi yerine kullanılan zamirlerin de günlük hayatta sürekli olarak kullanılması çocukların da sıklıkla kullanmasına neden olmaktadır. Aynı şekilde bir durumu ya da olayı anlatırken fiilden sonra öğrenilen zarfların da fiilleri desteklediği görülmektedir.

Üç ve daha fazla sözcük kullanımında ise sözcükleri birbiriyle ilişkilendirmek için sıklıkla bağlaçlar kullanılmaktadır. Bu nedenle çocuklar günlük hayatta öğrendikleri sözcük türlerini sıklıkla kullanmaktadırlar (Aktaş Arnas, 2020; Sofu, 2016).

Zarf, fiilin önüne gelerek fiili nitelermeye yarayan eyleme sorulan “Nasıl?” sorusunun cevabını veren sözcük türüdür. Sözcük türlerinden zarf miktarının isim ve fiile oranla düşük olması nedeniyle daha az kullanımına rastlandığı görülmektedir (Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu, 2007). Bu çalışmadan elde edilen bulguların araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Dijital kitap okuma tekniğinde zarf ediniminde artış söz konusuken; etkileşimli kitap okuma ve geleneksel kitap okuma da böyle bir durumdan söz edilememektedir.

4.2.3. Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Kullandıkları Toplam Sözcük Sayısı, Toplam Cümle Sayısı ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısına Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Mevcut çalışmanın bulguları incelendiğinde, farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısı üzerinde anlamlı etkiye neden olduğu belirlenirken kullandıkları toplam cümle sayısı ve bir cümledeki ortalama sözcük sayısı üzerinde herhangi bir anlamlı etkiye neden olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar dijital hikâye okumanın hem etkileşimli hem geleneksel tekniğin kullanıldığı düz okumaya oranla çocukların toplam sözcük sayısında önemli artışa neden olduğunu göstermektedir.

Dijital okumanın çocukların dil edinimine etkisine bakıldığında; çocukların teknolojiye ve kitaplara ilgisinin olması sayesinde dijital kitapları merak etmesi, farklı bir deneyim yaşaması, hayal gücünü desteklemesi ve dil edinimine katkı sağlaması gibi nedenler sayılmaktadır (Bozkurt Yükçü, Tok ve Kangal, 2019; Temizyürek, 2014).

Toplam sözcük sayısı artarken toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayılarının artış görülmektedir. Bunun nedeni olarak sözcük sayısı artarken; cümle sayısı da artmaktadır. Buna bağlı olarak cümledeki ortalama sözcük sayısı da artmaktadır.

Araştırmada kullanılan bütün tekniklerin çocukların dil edinimini desteklediği görülmüştür. Ancak öğretmenin çocukların dil edinimini desteklemesi açısından; çocuklarla etkileşim halinde olması, sınıf içi etkileşimi sağlaması, kitap okuma sürecini çocukların dikkatini çeken materyal/materyaller ile desteklemesi ve çocukların sürece aktif katılımını

sağlaması nedeniyle dijital kitap okumanın önemli düzeyde katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen sonuçların genel bir değerlendirmesi yapılarak belirlenen sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmada kullanılan farklı kitap okuma tekniklerinin (etkileşimli, dijital ve geleneksel) her birinin çocukların dil edinimine etkisi olduğu görülmüştür.
- Araştırma sonuçlarına göre dijital kitap okumanın çocukların dil edinimine katkısının olduğu saptanmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre dijital kitap okuma ile etkileşimli kitap okumanın çocukların sözcük türleri edinimine katkısının olduğu saptanmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre dijital kitap okumanın çocukların toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve cümledeki ortalama sözcük sayısına katkısının olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı kitap okuma teknikleriyle ilgili bir araştırma yapılırken uygulama süreci daha uzun tutulabilir.
2. Çocukların dil edinimlerini ölçmek için farklı ölçme araçlarından yararlanılabilir.
3. Uygulamanın etkililiğini artırmak için daha fazla hikâye kitabından yararlanılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere farklı kitap okuma tekniklerine ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu anlamda öğretmenler teknoloji kullanımı ve dijital okumanın nasıl yapılacağıyla ilgili videoları izlemeye, seminerlere katılmaya, kitaplar okumaya ve bu konuyla ilgili çalışmalarını incelemeye teşvik edilebilir.

2. Öğretmenlere dijital kitap seçiminin nasıl yapılacağı, çocukların yaşına uygun materyal seçimi, çocukların ilgi, istek ve merakına uygun kitap seçimi hakkında eğitimler verilebilir.

3. Sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda dijital kitaplar daha fazla tercih edilebilir.

4. Öğretmenler sınıflarında daha çok dijital kitap okuma ve etkileşimli kitap okuma tekniklerine yer verebilir.

5. Öğretmenler; kitap okuma sürecinin nasıl ilerlemesi gerektiği, hangi kitabın çocuklara uygun olduğu, kitap okurken dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğu belirlenmeli ve ebeveynlere bu konuda bilgiler verilebilir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

1. Ebeveynler farklı kitap okuma tekniklerinin neler olduğu hakkında araştırmalar yapabilir ve eğitimler alabilir.

2. Ebeveynler çocuklara kitap seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında bu alandaki uzman kişilerden bilgi alabilir.

3. Ebeveynler dijital kitapların kullanımıyla ilgili bilgiler alabilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61-74.

Aktaş Arnas, Y. (2020). *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Lisans Programı.

Aktaş Arnas, Y., Cömertpay, B. ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramının etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 7-26.

Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.

Alpay, N. ve 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.

Aral, N. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Frostig Görsel Algı Testi'nin Türkçeye uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 1-22.

Aram D. and Aviram S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Read. Psychol*, 30, 175-194.

Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.

Arıcı, M. ve Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.

Armbruster, B. B., Lehr, F. and Osborn, J. (2003). *A Child Becomes a Reader*. National Institute for Literacy.

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. and Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of educational psychology*, 86(2), 235.

Arslan, E. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. E. Deniz içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi.

Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Au, T. K. F., Dapretto, M. and Song, Y. K. (1994). Input vs constraints: Early word acquisition in Korean and English. *Journal of Memory and Language*, 33(5), 567-582.

Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of child language*, 27(3), 521-559.

Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.

Beck, I. L., McKeown, M. G. and Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

Bilir Seyhan, G. (2022). *Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S. Y., Pascual, L., Pêcheux, M. G., Ruel, J., Venuti, P. and Vyt, A. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child Development*, 75(4), 1115-1139.

Bozkurt Yükçü, Ş., Tok, A. İ. ve Kangal, S. B. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.

Bull, G. and Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.

Bus, A. G., Neuman, S. B. and Roskos, K. (2020). Screens, apps, and digital books for young children: The promise of multimedia. *AERA open*, 6(1), 1-6. DOI:<https://doi.org/10.1177/2332858420901494>

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. and Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.

Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. and Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233.

Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 79-90.

Conti-Ramsden, G. and Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22(4), 384-401.

Courage, M. L. (2019). From print to digital: The medium is only part of the message. In *Reading in the digital age: Young children's experiences with E-books* (pp. 23-43). Springer, Cham.

Crain-Thoreson, C. and Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39. Doi: 10.1177/027112149901900103

Çabuk, B., İlhan, E. ve Günay, A. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesi: Sosyal sorumluluk projelerinin rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(2), 497-512.

Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.

Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.

Çelik, B. (2019). A study on the factors affecting reading and reading habits of preschool children. *Int. J. Engl. Linguist*, 10(1), 1-9. DOI: 10.5539/ijel.v10n1p101

Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 193-208. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12507>

Dağabakan F. Ö. ve Dağabakan D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları, http://oogm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf

Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A. and Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.

Dastpak, M., Behjat, F. and Taghinezhad, A. (2017). A comparative study of Vygotsky's perspectives on child language development with nativism and behaviorism. *Online Submission*, 5(2), 230-238. DOI: 10.18298/ijlet.1748

De Jong, M. T. and Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145. DOI: 10.1037//0022-0663.94.1.145

Deniz, A. (2018). *Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Deretarla Gül, E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 305-314). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Dickinson, D. K., McCabe, A. and Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. *On reading books to children: Parents and teachers*, 95-113.

Donato, R. and MacCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.

Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi/The effect of reading on screen on comprehension of 8th grade students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.

Duran, M. ve Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(1), 15-35.

Durukan, A. Y. (2015). Dijital dünyada okul kütüphaneciliği ve 21. Yüzyıl becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 106-120.

Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.

Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. and Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171(3968), 303-306.

Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. Doi: 10.1080/03004430.2012.703183

Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Erdoğdu, E. (2016). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında etkileşimli ekitaplar: etkileşim, teknoloji, üretim boyutu ve örnekleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 88-114.

Ergül, C., Akoğlu G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603- 619. DOI: 10.17860/efd.88429

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.

Ergül, C., Sarıca, A. D.ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307

Eti, İ. ve Aktaş Arnas, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi*/The effect of story-based creative drama activities on four-year-old childrens' expressive language development. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17. DOI: 10.21612/yader.2016.002

Evans, M. A., Shaw, D. and Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65-75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>

Ezell, H. K., Kohler, F. W. and Strain, P. S. (1994). A program description and evaluation of academic peer tutoring for reading skills of children with special needs. *Education and Treatment of Children*, 52-67.

Fletcher, K. L. and Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, 25(1), 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>

Flórez-Aristizábal, L., Cano, S., Collazos, C. A., Benavides, F., Moreira, F. and Fardoun, H. M. (2019). Digital transformation to support literacy teaching to deaf Children: From storytelling to digital interactive storytelling. *Telematics and Informatics*, 38, 87-99.

Foorman B. R. and Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learn. Disabil. Res. Pract.* 16, 203–212 10.1111/0938-8982.00020

Furenes, M. I., Kucirkova, N. and Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of educational research*, 91(4), 483-517. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>

Gentner, D. ve Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity and early word learning. M. Bowerman ve S. Levinson (Ed.). *Language acquisition and conceptual development* (s. 215- 256). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Hedges, L. V., Huttenlocher, J., Raudenbush, S. W. and Small, S. L. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention. *American Psychologist*, 69(6), 588-599, DOI: 10.1037/a0036886

Gökçay, G., Köklük, S., Kayadibi, F. ve Eraslan, E. (2000). Çocuklarda ilk iki yılda gelişimi etkileyen faktörler. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 63(4).

Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C. ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1).

Greene Brabham, E. and Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465. DOI: 10.1037//0022-0663.94.3.465

Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.

Gürgah Oğul, İ. ve Aktaş Arnas, Y. (2020). Hikâye okuma tekniklerinin okul öncesi çocukların dil edinimine etkisi. *Turkish Linguistics Across Boundaries: The Adana Meeting*, 121, 233-247.

Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonu'nun (test of early language development-third edition) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.

Haden, C. A., Reese, E. and Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse processes*, 21(2), 135-169. <https://doi.org/10.1080/01638539609544953>

Hammer, C. S. and Sawyer, B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *NHSA Dialog*, 18(4), 59-79.

Hammett, L. A., Van Kleeck, A. and Huberty, C. J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 442-468. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.2>

Hargrave, A. C. and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)

Harris, V. J. (2008). Selecting books that children will want to read. *The Reading Teacher*, 61(5), 426-430.

Hart, B. and Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.

Hess, M. E. (2014). A new culture of learning: Digital storytelling and faith formation. *Dialog: A Journal of Theology*, 53(1), 12-22. <https://doi.org/10.1111/dial.12084>

Hitchcock, C. H. and Noonan, M. J. (2000). Computer-assisted instruction of early academic skills. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(3), 145-158. Doi: 10.1177/027112140002000303

Hoff, E. (2013). *Language development* (Fourth Edition). U.S.A.: Wadsworth, Cengage Learning.

Huebner, C. E. and Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. and Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61(4), 343-365. doi: 10.1016/j.cogpsych.2010.08.002

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde kütüphane ve dil gelişimi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıraç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. DOI: 10.17051/io.2016.05211

Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve 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.

Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>

İlgar, L., İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116.

İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160.

Jiang, Y. and Katsamakas, E. (2010). Impact of e-book technology: Ownership and market asymmetries in digital transformation. *Electronic Commerce research and applications*, 9(5), 386-399.

Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.

Kale, M. and Demir, S. (2022). Determining the Effects of Interactive Book Reading Implementations on the Social Acceptance of Students with Special Needs. *Reading & Writing Quarterly*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2032892>

Kamyab, S. ve Amani, M. (2021). Türkçe okul öncesi çocuk kitaplarında ad sözcükleri mi daha sık kullanılır yoksa yüklem sözcükleri mi?. *Edebiyat, Dil ve Eğitim*, 79.

Kandemir, M. (2016). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 89-146), (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karacan, E. (2000a). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7), 1-8.

Karacan, E. (2000b). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.

Karaçay, Ö. E. (2004). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Türkçe Dil Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Karagöl, E. (2018). Dil becerileri eğitimi açısından okul öncesi öğretmenliği lisans programı. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 159-171. DOI: 10.31805/acjes.481703

Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270.

Kazak Berument, S. ve Güven, A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.

Kazanoğlu, D., Doğan, M. ve Ünal Logacev, Ö. (2020). Türkçe fonolojik farkındalık testi: Geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 22-37. DOI: 10.5336/healthsci.2019-70156

Kennison, M. S. (2013). Introduction to language development. ABD: Sage Publications.

Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27(3), 227-250.

Kılınççı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kirişçigil Doğan, F. (2012). *Okul öncesi dönemde masal öğretiminde insancıl (hümanist) ve teknolojik (e-kitap) yöntemlerinin karşılaştırılması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Koçak, N. , Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımını düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 100-106. DOI: 10.18493/kmusekad.95564

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.

Kory Westlund, J. M., Jeong, S., Park, H. W., Ronfard, S., Adhikari, A., Harris, P. L., DeSteno, D. and Breazeal, C. L. (2017). Flat vs. expressive storytelling: Young children's learning and retention of a social robot's narrative. *Frontiers in human neuroscience*, 11, 295.

Krcmar, M. and Cingel, D. P. (2014). Parent–child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262-281.

Kremin, L. V., Arredondo, M. M., Hsu, L. S. J., Satterfield, T. and Kovelman, I. (2019). The effects of Spanish heritage language literacy on English reading for Spanish–English bilingual children in the US. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(2), 192-206.

Kucirkova, N. (2017). An integrative framework for studying, designing and conceptualising interactivity in children's digital books. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1168-1185.

Kucirkova, N. (2019). Children's reading with digital books: past moving quickly to the future. *Child Development Perspectives*, 13(4), 208-214.

Kucirkova, N., Littleton, K. and Cremin, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67-84.

Kucirkova, N., Messer, D. and Sheehy, K. (2014). Reading personalized books with preschool children enhances their word acquisition. *First Language*, 34(3), 227-243.

Külcü, B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kitabı Seçerken Dikkate Aldıkları Ölçütlerin Belirlenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).

Lafrance, A. and Gottardo, A. (2005). A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 559-578.

Lauricella, A. R., Barr, R. and Calvert, S. L. (2014). Parent–child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2(1), 17-25.

Leu, D. J. , McVerry, G. J. , O'Byrne, I. W. , Kiili, C. , Zawilinski, L. , Everett-Cacopardo, H. , & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5–14.

Lightbown, P. M. and Spada, N. (2000). *How languages are learned*. (Fourth Edition) Oxford, England: Oxford University Press.

Lowman, J., Stone, L. T. and Guo, J. (2018). Effects of interactive book reading for increasing children's knowledge of instructional verbs. *Communication Disorders Quarterly*, 39(4), 477-489.

Ma, W., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., McDonough, C. and Tardif, T. (2009). Imageability predicts the age of acquisition of verbs in Chinese children. *Journal of Child Language*, 36(2), 405.

Mandel, E. (2007). *Vocabulary Acquisition Techniques For Grade One: An Experimental Investigation of Shared Reading vs. Reciprocal Teaching*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Concordia University, Canada. Erişim adresi: <http://spectrum.library.concordia.ca/975741/>

Marulis, L. M. and Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.

Masataka, N. (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers in Psychology*, 5, 396.

McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. and Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: Why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Developmental Science*, 14(2), 181-189.

McKnight, C. G., Lee, S. W. and Schowengerdt, R. V. (2001). Effects of Specific Strategy Training on Phonemic Awareness and Reading Aloud with Preschoolers: A Comparison Study.

MEGEP, I. I. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi, Çocukla İletişim I, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Melzi, G. and Caspe, M. (2005). Variations in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative inquiry*, 15(1), 101-125.

Memiş, E. (2019). *İlköğretime Başlama Yaşına Göre Çocuklarda Eğitim Yılı Başında ve Sonunda Tifaldi Test Bulgularının Karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L. and Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 30-43.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara. Erişim adresi: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf

Mol, S. E., Bus, A. G. and De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. and Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. Doi: 10.1080/10409280701838603

Moody, A. K., Justice, L. M. and Cabell, S. Q. (2010). Electronic versus traditional storybooks: Relative influence on preschool children's engagement and communication. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 294-313.

Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

O'Brien, B. A., Mohamed, M. B. H., Yussof, N. T. and Ng, S. C. (2019). The phonological awareness relation to early reading in English for three groups of simultaneous bilingual children. *Reading and Writing*, 32(4), 909-937.

Odabaş, H. (2019, Ekim). İnteraktif e-kitapların okul öncesi çocukların öğrenme becerilerine yansımaları. *2.Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu*, İstanbul.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. DOI: 10.20322/lt.15463

Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.

Önder, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının aile eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-386.

Özdemir A. A. ve Beceren, B. Ö. (2020). Çocuk kitaplarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1216-1242.

Özdemir, A. A. ve Özdemir, B. (2019). Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 1-41.

Pankey, J. C. (2000). The Benefits of Reading Aloud to Pre-School Children.

Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 146-158.

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M. and Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.

Prasetya, D. D. and Hirashima, T. (2018). Design of multimedia-based digital storybooks for preschool education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 211-225.

Rahiem, M. D. (2021). Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and youth services review*, 120, 105802.

Reese, E. and Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology*, 35(1), 20.

Reese, E., Cox, A., Harte, D. and McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. *On reading books to children: Parents and teachers*, 37-57.

Reich, S. M., Yau, J. C. and Warschauer, M. (2016). Tablet-based ebooks for young children: What does the research say?. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(7), 585-591.

Riley, J. and Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 181-196.

Robbins, C. and Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational psychology*, 86(1), 54.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.

Roskos, K. and Burstein, K. (2012). Descriptive observations of e-book shared reading at preschool. *Journal of Literacy and Technology*, 13(3), 27-57.

Salmon, L. G. (2015). The Effects of Incorporating Interactive Questioning During Shared Electronic Book Reading on Preschoolers' Comprehension.

Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.

Sanzo, K., Clayton, J. and Sherman, W. (2011). Students with Special Needs, Reading Education, and Principals: Bridging the Divide through Instructional Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), n1.

Saracho, O. N. and Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development And Care*, 180(10), 1379-1389. DOI: 10.1080/03004430903135605

Sarama, J. and Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.

Schlinger Jr, H. D. (1995). A behavior analytic view of child development. *Springer Science & Business Media*, 9(2), 151-154.

Schnaitter, R. (1999). Some criticisms of behaviorism. In *The philosophical legacy of behaviorism* (pp. 209-249). Springer, Dordrecht.

Senechal, M. and Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading research quarterly*, 360-374.

Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi, *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*. 4(14), 21–22.

Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli Eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 26-37.

Sigelman, C. K. and Rider, E. A. (2014). *Life-span human development*. Cengage Learning.

Sildir, E. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Hikâye kitaplarının sosyal-duygusal alan kazanımlarını desteklemeleri yönünden incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 265-286.

Sofu, H. (2016). Adların ve eylemlerin edinimi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 176-191.

Stanovich, K. E. (1994). Constructivism in reading education. *The Journal of Special Education*, 28(3), 259-274.

Stevens, E. A., Walker, M. A. and Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576-590.

Storey, S. O. (2004). *Teacher Questioning to Improve Early Childhood Reasoning*. (Doctoral Thesis). The University of Arizona.

Streeter, L. A. (1976). Language perception of 2-month-old infants shows effects of both innate mechanisms and experience. *Nature*, 259(5538), 39-41.

Sullivan, A. (2015). The life-long benefits of reading for pleasure. *The School Librarian*, 63(1), 5.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly*, 458-481.

Şerif, O. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.

Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn okuma inanç ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Turkish Studies*, 9(2), 1441-1458.

Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Şimşek, Z. C. and Işıkoğlu Erdoğan, N. (2021). Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development. *Reading and Writing*, 34(4), 817-839.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.

Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.

Temizyürek, F. (2014). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Üzerine. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 301-303.

Tepeli, K. (2013). Frostig Görsel AlgıEğitim Programıile Birlikte Verilen Nesne Kontrol Beceri Eğitiminin 54-59 Aylık Çocukların Nesne Kontrol Becerilerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 251-260.

Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tetik, G. (2015). *Farklı Hikâye Anlatma Teknikleri ile Okunan Öykülerin 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N.. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550.

Tezel, M., Çiftçi, H. A. ve Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.

Topsakal, G. N. (2019). *Kekemeliği olan okul öncesi çocuklarda Denver II Gelişimsel Tarama Testi, TİFALDİ Testi bulgularının ve ebeveyn tutumunun değerlendirilmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.

Turan, F. ve Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33.

Turgut, Ö. P. (2018). Çocuklara Yönelik Etkileşimli E-Kitap Uygulamaları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (21), 205-221.

Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerisine etkisi* (Master's thesis, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022), Dil, Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 02.04.2022

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).

Valdez-Menchaca, M. C. and Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology*, 28(6), 1106.

Verhallen, M. J. and Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/102/1/54/>

Wasik, B. A. and Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.

Whitehurst, G. J. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers.

Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. DOI:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x/full

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.

Wiest, W. M. (1967). Some recent criticisms of behaviorism and learning theory: With special reference to Breger and McGaugh and to Chomsky.

Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.

Xu, Y., Yau, J. C. and Reich, S. M. (2019). The added challenge of digital reading: exploring young children's page turning behaviors. In Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children (pp. 432-438).

Yalçintaş Sezgin, E. and Ulus, L. (2017). The early literacy at preschool education: the book or the e-book?. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 77-83.

Yekeler, A. D. ve Cengiz, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının sözsüz kitap anlatımlarında hikâye elementlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1935-1952.

Yerushalmy, M. (2005). Challenging known transitions: Learning and teaching algebra with technology. *For the learning of Mathematics*, 25(3), 37-42.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.

Yılmaz Genç, M. M., Özen Uyar, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 159-181.

Yolyeri, S. ve Sevinç, M. (2011). Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu'nun Türkçeye uyarlanması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 505-522.

Yücelyiğit, S. ve Aral, N. (2016). Üç boyutlu (3d) animasyon filmler ve etkileşimli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı gelişimi üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).

Zembat, R. and Zülfikar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 602.

Zevenbergen, A. A. and Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177-200.

Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. and Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared- reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.

Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzin Formu



T.C.
HASAN KALYONCU UNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARARI

Sayı : E-97105791-050.01.01-3715
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	TEDİL Testi Uygulama
Başlık	"Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 60-72 Aylık Çocukların Dil Edinimine Etkisinin İncelenmesi"
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Yazar	Eda Nazlı GASPIK
Karar	Olumlu

Prof. Dr. Ozge HACİFAZLIOĞLU
Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Ek: Tez Etik Kurul Formu-Eda Nazlı GASPIK (2)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: *05A78MPS*

Belge Tekip Adresi: <https://trkiye.gov.tr/belge/c=3999&id=05A78MPS&ad=3715>

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havuzları Yolu Çarşı İ. Km. Şahinbey / Gaziantep

Tel: (0342) 211 8080 / 1400/1402 Faks: (0342) 211 80 81

e-Posta: info@hku.edu.tr Web: www.hku.edu.tr

Kapı Adresi: hasankalyoncu.univ@hu01.kap.tr

Bilgi İçin: NİĞA ÇALIŞKAN

Ünvanı: Müdür

Tel No: (0342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

TELD3:T
Test of Early Language Development
Third Edition: Turkish

TEDİL

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN (2011)

Uygulamacı Formu

Form A

Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı Kız Erkek Okul Sınıf

Yıl Ay Gün Uygulayıcının İsmi

Test Tarihi Uygulayıcının Ünvanı

Doğum Tarihi Uygulama Gerekçesi

Yaş Aile Eğitimi Durumu

Konuşulan Diller Aile Gelir Durumu

Bölüm 2. TEDİL Sonuçları Özeti

	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş	%'lik Dilim	Bozukluk Derecesi
Alıcı Dil	<input type="text"/>
İfade Edici Dil	<input type="text"/>
Std. Puan Toplamı
Sözel Dil Performansı	<input type="text"/>

Bölüm 3. Diğer Test Puanları

Test Adı	Tarih	Standart Puan	TEDİL Eşdeğeri	Bozukluk Derecesi
1
2
3

Bölüm 4. Puan Profili ve Uygulama Koşulları

Std. Puan	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
150	.	.	.
145	.	.	.
140	.	.	.
135	.	.	.
130	.	.	.
125	.	.	.
120	.	.	.
115	.	.	.
110	.	.	.
105	.	.	.
100	.	.	.
95	.	.	.
90	.	.	.
85	.	.	.
80	.	.	.
75	.	.	.
70	.	.	.
65	.	.	.
60	.	.	.
55	.	.	.

A. Test kaç seansta uygulandı?
bir seans uygulama süresi
iki veya daha fazla uygulama süresi

B. Uygulama ortamı
(teste olumsuz etki edenleri işaretleyin)
Gürültü Teste karşı ilgisizlik
Dikkat dağılması İşitsel yeti
Görsel yeti Diğer (yazınız)

Detay Yayıncılık, 2011, ISBN: 978-605-5437-21

Ek 3. Sessiz Kitap

