



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**ELEKTRONİK HİKÂYE KİTAPLARININ FARKLI SOSYO-
EKONOMİK DÜZEYDEN GELEN 4-6 YAŞ ÇOCUKLARIN
ANLAMLI KELİME EDİNİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

BURCU SARI

BURSA

2018



**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ELEKTRONİK HİKÂYE KİTAPLARININ FARKLI
SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEN GELEN 4-6 YAŞ
ÇOCUKLARIN ANLAMLI KELİME EDİNİMLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

BURCU SARI

Danışman: Prof. Dr. Handan Asûde Başal

BURSA

2018

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Burcu SARI

12 /03/ 2018


GÖRÜNTÜLENİYOR: ANASAYFA > BURCU BURCU > TEZ

Bu sayfa hakkında

Bu sizin ödev kutunuzdur. Bir yazılı ödevi görüntülemek için yazılı ödevin başlığını seçin. Bir Benzerlik Raporunu görüntülemek için yazılı ödevin benzerlik sütunundaki Benzerlik Raporu ikonunu seçin. Tıklanabilir durumda olmayan bir ikon Benzerlik Raporunun henüz oluşturulmadığını gösterir.

tez

GELEN KUTUSU | GÖRÜNTÜLENİYOR: YENİ ÖDEVLER ▼

Dosyayı Gönder		Çevrimiçi Derecelendirme Raporu Ödev ayarlarını düzenle E-posta bildirmeyenler						
<input type="checkbox"/>	YAZAR	BAŞLIK	BENZERLİK	PUANLA	CEVAP	DOSYA	ÖDEV NUMARASI	TARİH
<input type="checkbox"/>	Burcu Sarı	tez	%10 ■	--	--		921484993	26-Şub-2018

Telif Hakkı © 1998 – 2018 Turnitin, LLC. Tüm Hakları Saklıdır.

[Gizlilik Politikası](#) [Gizlilik Sözleşmesi](#) [Hizmet Koşulları](#) [AB Veri Koruma Uyumluluğu](#) [Telif Hakkı Koruması](#) [Yasal SSS'ler](#) [Yardım Masası](#)

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamlı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi” adlı doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Burcu SARI



Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL



Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Anabilim Dalı'nda 811230008 numaralı Burcu SARI'nın hazırladığı "Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamlı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 13/04/2018 günü 10:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/~~başarısız~~) olduğuna (oybirliği/~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.



Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Aynur OKSAL
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Reşat PEKER
Uludağ Üniversitesi



Üye
Prof. Dr. Pınar BAYHAN
Hacettepe Üniversitesi



Üye
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN
Balıkesir Üniversitesi

ÖN SÖZ

2012 yılında başladığım doktora eğitimimi okumakta olduğunuz tez ile noktalamış bulunmaktayım. Doktora eğitimim boyunca yolum birçok kişiyle kesişti ve şu an bulunduğum noktadan geriye baktığımda yolumun kesiştiği herkesin bir cümle, bir satır da olsa bu tezin oluşmasında katkısı olduğunu düşünüyorum. Burada ismi geçmese de bu süreçte yolumun kesiştiği herkese teşekkürlerimi gönderiyorum.

Tez konumu geliştirme aşamasında diğer ülkelerde yapılan araştırmaları incelerken okul öncesi dönemde elektronik kitapların kelime edinimi üzerine etkisini inceleyen çalışmalar dikkatimi çekmişti. Bu alanda en iyilerinden biri olduğuna inandığım Prof. Dr. Sayın Adriana G. BUS'a bir mail göndermemle 2015 yılında başlayan süreç, tez danışmanın Prof. Dr. Sayın Handan Asûde BAŞAL'ın da katkılarıyla gelişerek bu noktaya geldi. Bu süre boyunca emeği geçen herkese özel olarak teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Uygulamamı yapabilmem için bana anaokulunun tüm imkânlarını açan, ayrı bir oda veren ve uygulama esnasında karşılaştığım sorunlarda beni hep destekleyen Hülya Şahnaoğlu Anaokulu Müdürü Sayın Nuran ŞEN'e ve Vardar Anaokulu Müdürü Sayın İsmail SUSUZ'a

Veri toplama aşamamda benden desteklerini esirgemeyen sevecen okul öncesi öğretmenleri Ferda Nur ARSLAN'a ve Serap CANBAY'a ve tezimin son halini gözden geçirme sürecinde bana yardımcı olan, gelişime ve öğrenmeye her zaman açık olan sınıf eğitimi öğretmenliği son sınıf öğrencileri sevgili Hilal Ahenk Aki'ye ve Seda Nur Ergül'e,

Önerilerine ihtiyaç duyduğumda tüm sorularıma sıklımadan yanıt veren değerli oda arkadaşım, meslektaşım ve arkadaşım Arş. Gör. Ümmühan ORMANCI'ya,

Tezimin son halini gözden geçirmek için vakit ayıran değerli oda arkadaşım,
meslektaşım ve arkadaşım Arş. Gör. Mehmet SOYUÇOK'a,

Tezimin veri analizi sürecinde ve bulguların yazımı aşamasında yaşadığım
karmaşıklıkta bana yardımcı olan ve fikirlerini benden esirgemeyen değerli meslektaşım
ve arkadaşım Arş. Gör. Dr. Doruk ENGÜR'e,

Doktora eğitimimin son zamanlarında daha da yakından tanıma şansını
yakaladığım, hala gerçek arkadaşlığın ve dostluğun var olabileceğine inanmamı
sağlayan, bitmeyen enerjisiyle Bursa'da geçirdiğim zamanları anlamlı kılan biricik
arkadaşım, meslektaşım Arş. Gör. Hatice ÇELİKTAŞ'a

Akademik yaşantımın zor anlarında ve ne yapacağımı bilemediğim zamanlarda
her zaman telefonun diğer ucunda olan sevgili babam Hasan SARI'ya, benim için
telaşlanan, meraklanan ama benim her zaman en büyük destekçim olan canım annem
Zerrin SARI'ya, düşünceleri ve bakış açısıyla her zaman benden bir adım önde
olduğuna inandığım biricik kardeşim Ayşenur SARI'ya

Ona attığım ilk mailden itibaren kendi bilgi birikimlerini benimle koşulsuz
paylaşan, bu alanda iyi yetişmem için beni hep destekleyen Prof. Dr. Sayın Adriana G.
BUS'a ve onun doktora öğrencisi olan ve bu süreçte kendisinden de çok şey
öğrendiğim, ihtiyacım olduğunda hep yanımda olan değerli meslektaşım ve arkadaşım
Sayın Dr. Zsofia K. TAKACS'a,

Erasmus Öğrenci Değişim Programı'na başvurma sürecimde bana yardımcı olan
Öğr. Gör. Dr. Sayın Şehnaz SUNGURTEKİN'e, tez yazım sürecinde takıldığım
noktalarda bana vakit ayırarak yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Sayın Ahmet
KILINÇ'a,

Jürimde bulunan ve araştırmama önemli katkılar sağlayan sevgili hocalarım Prof. Dr. Sayın Aynur OKSAL'a, Prof. Dr. Sayın Reşat PEKER'e, Prof. Dr. Sayın Pınar BAYHAN'a, Doç. Dr. Sayın Sonnur IŐITAN'a,

2012 yılından beri kendisinden çok Şey öğrendiğim, akademik olarak kendimi geliştirmem için karşıma çıkan fırsatlarda beni hep destekleyen, birikimlerini benimle paylaşıp bana bu süreçte hep yol gösteren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Sayın Handan Asûde BAŞAL'a teőekkürü bir borç bilirim.

En büyük teőekkürü de, biz yetişkinlere koşulsuz sevgi ve kabulün mümkün olabileceğini inandıran tüm çocuklara gönderiyor ve hepsine kucak dolusu sevgilerimi yolluyorum.

Burcu SARI

ÖZET

Yazar	: Burcu SARI
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	: xix+170
Mezuniyet Tarihi	: 13/04/2018
Tez	:Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamli Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

ELEKTRONİK HİKÂYE KİTAPLARININ FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEN GELEN 4-6 YAŞ ÇOCUKLARIN ANLAMLI KELİME EDİNİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı; e-kitaplara hikâyeyi etkili hale getirmek adına örneğin; canlandırma, müzik ve ses efektleri gibi eklenen tekniklerin, normal gelişim gösteren çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda, e-kitaplara eklenen çoklu ortam özelliklerinin hangilerinin 4-6 yaş çocuklarının kelime edinimi ve hikâye anlama becerilerini desteklediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada “Son test kontrol gruplu seçkisiz desen” modeli gerçek deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve normal gelişim gösteren 4-6 yaş arası 58 kız, 41 erkek olmak üzere toplam 99

çocukla yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınan çocuklar cinsiyet ve yaş grubu olmak üzere eşlenip elektronik hikâyelerin farklı şekillerde sunulduğu beş deneysel durumdan birine seçkisiz atanmıştır: (1) Canlandırma ile gösterim müzik ve ses efekti dâhil, (2) Canlandırma ile gösterim müzik ve ses efekti hariç, (3) Statik gösterim müzik ve ses efekti dâhil, (4) Statik gösterim müzik ve ses efekti hariç, (5) Kontrol Grubu. Araştırmanın ön değerlendirme sürecinde, çocukların dil gelişim seviyelerini belirlemek adına Peabody Resim Kelime Testi, bilişsel becerilerine yönelik performanslarını değerlendirmek adına Zihin Kuramı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, son-test olarak da, çocukların kelime edinimleri, hikâye anlama ve cümle tekrar becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda farklı deneysel durumlarda e-kitap okunan çocukların, okunmayan çocuklara göre kelime edinimi ve hikâye anlama becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. E-kitaplarda kullanılan canlandırma tekniği, özellikle düşük dil becerilerine sahip çocukların daha fazla kelime edinmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, e-kitaplara eklenen hareket ve kamerayı yakınlaştırma gibi tekniklerin hikâye anlama becerilerini de olumlu etkilediği bulunmuştur. Buna karşılık, e-kitaplara eklenen müziğin, çocukların hikâye anlama becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmazken; çocukların alıcı kelime edinimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak, e-kitaplara, hikâye anlatımı ve görselle eşleştirilerek eklenen canlandırma tekniklerinin çocukların kelime edinimini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Elektronik Kitap, Kelime Edinimi, Çoklu Ortam Özellikleri

ABSTRACT

Author	: Burcu SARI
University	: Uludag University
Field	: Primary Education
Branch	: Preschool Education
Degree Awarded	: PhD Thesis
Page Number	: xix+170
Degree Date	: 13 /04/2018
Thesis	: The Effects of Electronic Storybooks on Meaningful Word Acquisition of 4-6 Years Old Children from Different Socio- Economic Status
Supervisor	: Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

THE EFFECTS OF ELECTRONIC STORYBOOKS ON MEANINGFUL WORD ACQUISITION OF 4-6 YEARS OLD CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIO- ECONOMIC STATUS

Digital storybooks including multimedia enhancements have been found particularly beneficial in supporting children's story comprehension and word learning. The main goal of the present study was to disentangle the effects of two multimedia enhancements: animated pictures including camera movements and motion on the one hand, and music and background sounds on the other. The study was carried out with 99 typically developing children (41 boys and 58 girls) aged 4 to 6 years of age from families with different socio-economic status visiting two public kindergartens in Bursa, Turkey. A randomized control trial was conducted with a control group and four

experimental conditions with the following features: (1) static illustrations without music and background sounds, (2) static illustrations with music and background sounds, (3) animated illustrations without music and background sounds, and (4) animated illustrations with music and background sounds. The two storybooks, available in all experimental formats, were each read twice in small-group sessions of 2-3 children. Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) and Theory of Mind Scale were used to assess children's general vocabulary and Theory of Mind skills. The post-test included expressive and receptive tests of book-based words, a prompted retelling of the two stories and sentence repetition tasks. Results regarding story understanding revealed that the animated conditions in the target books were especially effective for gaining knowledge of implied elements of stories. On the other hand, music did not influence story comprehension, neither positively nor negatively. Effects on vocabulary gain were most pronounced when children had smaller general vocabularies. In sum, the results highlight the potential of digital books and in particular of well-designed camera movements and motion as supportive digital storytelling techniques.

Keywords: Multimedia learning, digital storybooks, digital storytelling techniques, vocabulary development, story comprehension.

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa</i>
ÖN SÖZ	v
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER/GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
1. Bölüm	1
Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Çalışmanın Amacı.....	6
1.3. Çalışmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlılar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
2.Bölüm.....	11
Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1. Dil Gelişimi.....	11
2.1.1. Dilin tanımı.....	11
2.1.2. Dilin kuralları.	12
2.1.2.1. Ses bilgisi (Fonoloji).	12
2.1.2.2. Biçim bilgisi (Morfoloji).	12
2.1.2.3. Söz dizimi bilgisi (Sentaks).	12
2.1.2.4. Anlam bilgisi (Semantik).	12
2.1.2.5. Kullanım Bilgisi.	13
2.1.3. Dil edinimi kuramları.	14

2.1.3.1. Davranışçı kurama göre dil edinimi	15
2.1.3.2. Psikodilbilimsel kurama göre dil edinimi	15
2.1.3.3. Etkileşimci yaklaşımlara göre dil edinimi.	16
2.1.3.4. Sosyal Etkileşimci Kuram.	18
2.1.3.5. Sosyodilbilimsel kuram.	18
2.1.3. Dil edinimi aşamaları.	19
2.1.4. Kelime edinimi.	20
2.1.4.1. Alıcı kelime edinimi.	21
2.1.4.2. İfade edici kelime edinimi.	21
2.1.5. Hikâye anlama becerisi.....	23
2.2. Bilişsel Gelişim	24
2.2.1. Zihin Kuramı.	25
2.2.2. Zihin Kuramı ve dil ilişkisi.....	26
2.2.3. Zihin Kuramı ve hikâye anlama becerisi ilişkisi.	27
2.3. Çevresel Faktörlerin Dil Gelişimine Etkisi	28
2.3.1. Sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişime etkisi.	28
2.4. Okul Öncesi Dönemde Kitap Okumanın Dil Gelişimine Etkisi	29
2.5. Elektronik Kitapların Okul Öncesi Dönemde Kelime Edinimine Etkisi	32
2.5.1. İkili kodlama kuramı.	33
2.5.2. Çoklu ortam öğrenme kuramı.....	38
2.6. İlgili Araştırmalar	41
2.6.1. Okul öncesi dönemde kitap okuma ve dil gelişimine ilişkin araştırmalar....	41
2.6.2. Çoklu ortam öğelerin kelime edinimine etkisine ilişkin araştırmalar.	52
2.6.3.Çoklu ortamdaki etkileşimli öğelerinin kelime edinimine etkisine ilişkin araştırmalar.	55
Yöntem.....	63
3.1. Araştırma Modeli	63

3.2. Evren Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.3.1. Elektronik Hikâye Kitapları:	66
3.3.2. Ön değerlendirme için kullanılan veri toplama araçları.	69
3.3.2.1. <i>Peabody Resim-Kelime Testi</i>	69
3.3.2.2. <i>Zihin Kuramı ölçeği</i>	70
3.3.3. Yordayıcı değişkenleri ölçmek için kullanılan veri toplama araçları.	72
3.3.3.1. <i>Kelime edinimini ölçen testler</i>	72
3.3.3.2. <i>Hikâye anlama becerisini ölçen testler</i>	74
3.3.3.3. <i>Cümle tekrar edebilme becerisi</i>	77
3.3.4. Sosyo-ekonomik düzey belirleme.	78
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	79
3.4.1. Veri toplama süreci.....	79
3.4.2. Verilerin çözümlemesi.....	82
Bulgular ve Yorum	86
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
4.1.1. Kelime edinimine yönelik bulgular.	102
4.1.2. Hikâye anlama becerisine yönelik bulgular.	107
4.1.3. Cümle tekrar edebilme becerisine yönelik bulgular.	110
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	112
4.2.1. Kelime edinimine yönelik bulgular.	112
4.2.2. Hikâye anlama becerisine yönelik bulgular.	117
4.2.3. Cümle tekrar edebilme becerisine yönelik bulgular.	119
5.Bölüm.....	122
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	122
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	122
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç.....	123

5.1.1.1. Kelime edinimine ilişkin tartışma ve sonuç.	123
5.1.1.2. Hikâye anlama becerisine ilişkin tartışma ve sonuç.	124
5.1.1.3. Cümle tekrar becerisine ilişkin tartışma ve sonuç.	125
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç.	126
5.1.2.1. Kelime edinimine ilişkin tartışma ve sonuç.	126
5.1.2.2. Hikâye anlama becerisine ilişkin tartışma ve sonuç.	127
5.1.2.3. Cümle tekrar becerisine ilişkin tartışma ve sonuç.	128
5.2. Öneriler	129
5.2.1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler.	129
5.2.2. Anne-babalara yönelik öneriler.	129
5.2.3. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.	130
5.2.4. Elektronik kitap geliştiricilerine yönelik öneriler.	130
Kaynakça	132
Ekler	151
Ek 1. MEB Araştırma İzni	151
Ek 2. UÜ Etik Kurul Onayı	152
Ek 3. Veli İzin Formu	153
Ek 4. Peabody Resim ve Kelime Testi	154
Ek 5. Zihin Kuramı Ölçeği	155
Ek 6. “Ayı Kelebeğe Aşık” Adlı Öyküdeki Eylemlerin ve Örtük Olayların Listesi.	159
Ek 7. “Küçük Kanguru” Adlı Öyküdeki Eylemlerin ve Örtük Olayların Listesi.	161
Ek 8. Cümle Tekrar Testinde Uygulanan Cümlelerin Listesi	163
Ek 9. Kişisel Bilgi Formu	165

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Örneklerle duyuşal algılar ve zihinsel temsiller arasındaki ilişkinin gösterimi.....	35
2.	Araştırmadaki e-kitap dinleme koşullarına genel bakış.....	64
3.	Örneklemin deneysel durumlara göre cinsiyet dağılımı.....	66
4.	Kitaplardan seçilen hedef kelimelerin listesi.....	74
5.	Hikâye tekrarda sorulan soruların listesi.....	75
6.	Araştırmanın uygulama süreci.....	81
7.	Deney ve kontrol gruplarının yordayıcı değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerleri.....	87
8.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş, Peabody Resim ve Kelime Testi ve Zihin Kuramı puan ortalamalarına değişkenlerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	91
9.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine ilişkin Ki-Kare sonuçları.....	92
10.	Dil seviyesine göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalama ve standart sapma değerleri.....	94
11.	Zihin Kuramı puanlarına göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalama ve standart sapma değerleri.....	97
12.	Bağımlı değişkenler ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Korelasyon değerleri.....	100
13.	Dil puanına göre kelime edinimine ilişkin Regresyon tablosu.....	103

14.	Dil puanına göre hikâye anlama becerisine ilişkin Regresyon tablosu.....	108
15.	Dil puanına göre hikâye anlama becerisine ilişkin Regresyon tablosu.....	111
16.	Zihin Kuramı puanına göre kelime edinimine ilişkin Regresyon tablosu.....	114
17.	Zihin Kuramı puanına göre hikâye anlama becerisine ilişkin Regresyon tablosu.....	118
18.	Zihin Kuramı puanına göre cümle tekrar edebilme becerisine ilişkin Regresyon tablosu.....	120

ŞEKİLLER/GRAFİKLER LİSTESİ

<i>Şekil</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Dil modeli.....	14
2.	İkili Kodlama Kuramının genel modeli.....	37
3.	Dil seviyesine göre oluşturulan Regresyon modeli.....	83
4.	Zihin Kuramı puanına göre oluşturulan Regresyon modeli.....	84
5.	Hikâyedeki örtük olayları anlama puanlarının canlandırma-statik deney grubunda bulunma durumuna göre dağılımını.....	110



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
<i>f</i>	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ss.	: Sayfa Sayısı
TDK	: Türk Dil Kurumu
SED	: Sosyo-ekonomik düzey
E-Kitap	: Elektronik Kitap
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

1. Bölüm

Giriş

Gelişim, doğum öncesinden başlayıp insanın yaşamı boyunca devam eden, büyüme, olgunlaşma ve hazırbulunuşluğu da kapsayan bir süreçtir. Doğumdan sonraki ilk altı yıl gelişimin en hızlı olduğu dönemdir ve birçok gelişim alanlarının temeli bu dönemde atılmaktadır (Başal, 2012).

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında verilen eğitimin önemi büyüktür. Dünyada uygulanan erken çocukluk eğitimi modelleri farklılıklar gösterse de, erken çocukluk döneminde verilen eğitimin, çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişim gibi gelişim alanlarını olumlu yönde desteklediği görülmektedir (Nores & Barnett, 2010). Bu nedenle tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de her çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanma şansını yakalaması için okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları devam etmektedir.

Yaygınlaştırma çalışmalarının giderek artmasına karşılık, Türkiye’de 2016-17 yılı itibarıyla, 3-5 yaş arası çocuklarda okullaşma oranı %35,5; 5 yaş çocuklarda ise okullaşma oranı ise %58,8’dir (Eğitimi İzleme Raporu, 2017). Bu durumun bir sonucu olarak da; Türkiyede hala yaklaşık on çocuktan dördü okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlamaktadır (Eğitimi Geliştirme Raporu, 2016). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri “*Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır*” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Dil gelişiminin erken dönemde desteklenmesi çocukların ilerleyen dönemdeki akademik başarısını da olumlu etkilediği görülmektedir (Duncan ve diğerleri, 2007).

Erken çocukluk döneminde dil gelişimini destekleyen en önemli etkinliklerden biri de çocuklara kitap okunmasıdır. Çocuklara sık sık kitap okunması, çocuklarla kaliteli zaman geçirmeye yönelik bir etkinliğin yanında anadilinin özelliklerini, cümle yapısını ve kelime hazinesini geliştirmeye yardımcı çok önemli bir araçtır (Mol & Bus, 2011). Bu alanda yapılan araştırmalar, çocukların kitap okuma etkinliğine etkin katılımıyla yeni kelime edinimleri

arasında doğrudan ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Mol & Bus, 2011; Mol, Bus, de Jong ve Smeets, 2008; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Gelişmiş ülkelerde küçük yaştan itibaren okuma kültürünün oluşmasına büyük önem verildiği bilinmektedir. Örneğin; Almanya, Danimarka gibi gelişmiş ülkelerde ebeveynlerin çocuklarına düzenli kitap okuma oranı %80 civarı olduğu görülmektedir. Genellikle ülkemizde ise, özellikle anne babaların okul öncesi dönemde yeterli düzeyde kitap okuma etkinliğine katılma fırsatı bulamadıkları belirtilmektedir (Park, 2008). Ancak son zamanlarda çocuklara kitap okumanın yaygınlaşmakta olduğu, hatta Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) tarafından projeler yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenleri de okul öncesi dönemde hikâye okuma etkinliğinin yapıldığı Türkçe etkinliklerine kısıtlı zaman ayırdıkları ve etkileşimli kitap okumaya da daha az yer verdikleri görülmektedir (Erdoğan & Akay, 2015; Erdoğan ve diğerleri, 2016).

Okul öncesi dönem Türk çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışmanın sonucunda, çocukların sözcük bilgisinin yeterli düzeyde olduğu ancak dinlediğini anlama becerisinde düşük performans gösterdikleri görülmüştür (Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017). Bu durumun nedenlerinden biri olarak da, çocukların okul öncesi dönemde yeterli düzeyde kitap okuma etkinliğine katılma şansı yakalayamamaları olabilir. Ayrıca, öğrenci başarısını ölçen uluslararası değerlendirme testlerinde (PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) Türkiye’nin bu sınavlarda OECD ülke ortalamaların altında performans gösterdiği görülmektedir (OECD, 2005; 2009; 2011; 2014; 2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Raporu (OECD, 2016)’na bakıldığında; okuma yeterliliğinde Türkiye 72 ülke arasında 50. sırada yer almıştır. PISA (2015) sonuçları ayrıntılı olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de okuma performansı bakımından alt yeterlik düzeyinde yer

alan öğrenci oranı giderek artmakta olduğu ve üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranının da azaldığı görülmüştür (MEB, 2016).

Ülkemizin hem uluslararası testlerden aldığı sonuçları daha yukarı çekmek hem de çocukların erken çocukluk döneminde kitap okuma deneyimlerini arttırabilmek için erken yaşlardan itibaren okuma kültürünün oluşturulması önemlidir. Okuma kültürünün oluşturmak için, kitaplar ve yazılı materyallerle zenginleştirilmiş bir sınıf ve ev ortamının sağlanmasının çocuklar için önemi büyüktür. Günümüzde, gelişen teknoloji ile birlikte basılı kitapların yanında dijital kitaplar ve dijital kitapların okunması için gerekli cihazları da bu ortamlarda bulunması da önem kazanmaktadır.

Teknolojinin hızlı değişimiyle birlikte, günümüzde giderek artan bir oranda basılı kitaplar dijital ortama aktarılmaktadır. Elektronik kitap (e-kitap) olarak adlandırılan bu kitaplar hem yetişkinlere yönelik hem de çocuklara yönelik olarak geliştirilmektedir. Hollanda ve Amerika gibi gelişmiş ülkelerde, e-kitap uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Örneğin; Amerikada yapılan bir araştırmada 2010 yılından itibaren ara sıra e-kitap okuduğunu söyleyen çocukların oranı %25'ten %61'e çıkmıştır (Scholastic, 2013). Bu değişime eş zamanlı olarak, çocukların hikâye kitaplarından daha etkili şekilde yararlanabilmesi adına yeni dijital hikâye anlatma teknikleri de geliştirilmiştir. Dijital hikâye anlatma teknikleri 80'li yıllardaki televizyon aracılığıyla öğrenme anlayışından farklılık göstermektedir (Neuman, 1989; Calvert, Huston & Wright, 1987). Dijital hikâyeler ilk defa izlenildiğinde, bu hikâyelerin birer animasyon ya da çizgi film olduğu yönünde bir izlenim oluşmaktadır. Oysaki bu kitaplardaki temel bilgi aktarımı, hikâyelerde olduğu gibi kullanılan dilden gelmektedir. Basılı kitaplara ek olarak da dijital kitaplara, filmlerde kullanılan teknikler eklenebilmekte ve bu da anlatımı daha da zenginleştirmektedir.

E-kitapların ilk örneği Mayer (1983) tarafından yazılan "Just Grandma and Me (Yalnız Büyükanmem ve Ben)" kabul edilmektedir. Hikâye 1983 yılında basılmış, 1992

yılında da CD-Rom olarak piyasaya sürülmüştür. E-kitapların bu ilk örneklerine bakıldığı zaman birçok dikkat dağıtıcı unsuru içinde barındırdığı görülmektedir. E-kitaplar, genel itibariyle, canlandırma ve ses efektleri içermektedir. Bunlara ek olarak, bazı etkileşimli öğeler de (oyunlar, etkin noktalar (hotspots), sözlükler vb.) e-kitaplara eklenebilmektedir. Örneğin; Mayer'in "Yalnız Büyükanem ve Ben" isimli hikâyesinin e-kitap formatında, bir posta kutusu yer almaktadır. Çocuk bu posta kutusuna dokunduğunda posta kutusunun kapağını açılmakta ve kapak açılma ses efekti duyulmaktadır. Kapak açıldığı zaman da posta kutusunun içinden bir kedi çıkararak miyavlamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta e-kitapta yer alan bu canlandırma ve ses efektlerinin hikâyenin bağlamından bağımsız olmasıdır. E-kitapların ilk çıktığı zamanlarda, bu tarz hikâyeden bağımsız canlandırma ve efektlere sıkça rastlandığı ve etkileşimli eklentilerin çoğunun hikâye ile ilişkili olmadığı ve bu nedenle de hikâye anlatımını destekler nitelikleri taşımadığı görülmüştür (Korat & Shamir, 2004). Bu alanda yapılan bazı araştırmalar, hikâyelerin daha etkileşimli hale gelmesi için uygulama geliştiricileri tarafından eklenen bu eklentilerin bilişsel yükü arttırdığı için çocukların hikâyelerden öğrenme düzeyini olumsuz etkilediği de görülmektedir (Labbo & Kuhn, 2000; Okolo & Hayes, 1996).

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın temel amacı; e-kitaplarda hikâyeyi etkili hale getirmek adına kullanılan tekniklerin, çocukların hikâyede geçen kelimeleri öğrenme ve hikâye anlama becerisine etkisini incelemektir. E-kitapların basılı kitaplardan farklı olarak, iyi tasarlanmış bir hikâye metni ile görselinin yakın ilişkisini destekleyici kamera hareketleri içermektedir (Verhallen & Bus, 2010). Çoklu Ortam Öğrenme Teorisi'ne göre (Mayer, 2001) metin ile görselin birbiriyle yakından ilişkili olması hikâyenin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Sözel bilgi ve görsel bilgi arasındaki yakın ilişkinin fark edilmesi, hikâye anlama becerisi üzerinde görselin etkisini arttırabilmektedir. Başka bir deyişle, Çoklu Ortam Öğrenme

Kuramı'nın (Mayer, 2001) *Zamansal Birliktelik İlkesine* dayalı olarak, görsel bilginin sözel bilgiyle eş zamanlı olarak sunulmasının öğrenme üzerinde daha etkili olduğu varsayılmaktadır. Görsel bilgiye ek olarak, e-kitaplar hikâye ile ilişkili arka plan müzik ve ses efektleri de içerebilmektedir. E-kitaplara eklenen arka plan müzik ve ses efektleri hikâyede yer alan başkahramanların duygu durumlarını yansıtabilecek nitelikte olup, çocukların hikâyeye anlama düzeylerini geliştirebilir. Arka plan ses efektleri örneğin; motorun çalışması, kuşun ötüşü, ayının mırıldanması vb. gibi hikâyede geçen olayların anlatımını güçlendirebilir. Buna karşılık, e-kitaplara eklenen işitsel bilgilerin olumsuz tarafı da bulunabilmektedir. Çoklu Ortam Öğrenme Kuramında (Mayer, 2001) bahsedildiği gibi bilgiler insan beynine işitme ve görme olmak üzere iki kanaldan girmektedir. E-kitaplara eklenen müzik ve ses efektleri, insan beynine hikâyenin sözel anlatımıyla aynı kanaldan girmekte olup, bu durum bilişsel yükü arttırdığı için öğrenmeyi de engelleyebilmektedir. Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı *Kanal İlkesinde* vurgulandığı gibi, sunulan bilgi insan beynine farklı kanallardan girdiği zaman daha etkili öğrenme gerçekleşmektedir.

Özellikle, dil gelişimi açısından geri kalan çocuklar için e-kitaplara hikâye ile ilişkili olarak eklenen çoklu ortam özelliklerinin çocukların hikâyeye anlama düzeyleri üzerinde pozitif etkisi bulunmuştur. Yazılı kitaplarla karşılaştırılınca, iyi tasarlanmış yani çoklu ortam özellikleriyle zenginleştirilmiş e-kitaplarla çocukların daha çok kelime öğrendikleri görülmüştür (Shamir, Korat & Fellah, 2010; Verhallen & Bus, 2011). Verhallen ve diğerleri (2006)'nin yürüttüğü bir çalışmada; hikâyeye ile ilişkili olarak eklenen çoklu ortam özelliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde pozitif etkisinin olduğu bulunmuştur. Dil gelişimi açısından geri planda olan ve dezavantajlı koşullardan gelen çocukların e-kitaplarla birden fazla defa karşılaşmış olması, çocukların hikâyeye anlama becerileri (etki büyüklüğü $d=0.87$) ve kelime bilgisi (etki büyüklüğü $d=0.74$) üzerinde yüksek bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, Smeets ve Bus (2015) tarafından gerçekleştirilen başka bir

çalışmada ise, çoklu ortam özellikleri dikkate alınarak hazırlanan kitapların normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde pozitif etkisi bulunmuştur, ancak, bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedenlerinden biri, çocukların hikâyenin karmaşık dil yapısını anlamada daha az zorluk yaşamaları olabilir. Benzer sonuçlar, dezavantajlı koşullardan gelen çocuklar üzerinde yapılan farklı araştırmalarda da görülmektedir (Korat & Shamir, 2007; Korat, Shamir & Heibal, 2013; Silverman, 2013). Ancak, e-kitaplarda bulunan çoklu ortam özelliklerinin, bilgilendirici ya da dekoratif amaçlı olması çocukların hikâye anlama düzeylerini farklı etkilediği belirlenmiştir. Dekoratif amaçlı eklenen çoklu ortam özellikleri, çocukların dikkatini hikâyeden uzaklaştırdığı için hikâye anlama düzeylerini olumsuz etkilemektedir (Bus, Takacs & Kegel, 2015). Takacs ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen bir meta-analiz çalışmasında, dezavantajlı koşullardan gelen ve düşük dil becerilerine sahip çocuklar üzerinde, çoklu ortam özelliklerine sahip olmayan statik kitaplara oranla çoklu ortam özelliklerine sahip e-kitapların daha güçlü etkisi bulunduğu saptanmıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; e-kitaplara hikâyeyi etkili hale getirmek adına eklenen canlandırma, müzik ve ses efektleri gibi eklenen tekniklerin, normal gelişim gösteren çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda, e-kitaplara eklenen çoklu ortam özelliklerinin hangilerinin 4-6 yaş çocuklarının kelime edinimi ve hikâye anlama becerilerini desteklediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, Çoklu Ortam Öğrenme Kuramının *Zamansal Birliktelik İlkesine* bağlı olarak, hikâye anlatımının görsellerle eşzamanlı olarak sunulmasının çocukta öğrenmeyi ne kadar desteklediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna ek olarak, Çoklu Ortam Öğrenme Kuramının *Kanal İlkesine* bağlı olarak, arka plan müziğinin, düşük dil becerilerine sahip çocukların öğrenmesi için engelleyici bir unsur olup olmadığı sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, araştırmaya ait alt problemler aşağıda sunulmaktadır:

1. Cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri kontrol altına alındığında 4-6 yaş çocuklarının dil seviyesi ile deneysel durumların (Deney-Kontrol grubunda olma, Canlandırma-Statik grupta bulunma, Müzikli-Müziksiz grupta bulunma) ve bu seviye ile deneysel durumların etkileşimlerinin
 - 1.1. Kelime edinimine etkisi nedir?
 - 1.1.1. Alıcı kelime edinimine etkisi nedir?
 - 1.1.2. İfade edici kelime edinimine etkisi nedir?
 - 1.1.3. Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımına etkisi nedir?
 - 1.2. Hikâye anlama becerisi üzerine etkisi nedir?
 - 1.2.1. Hikâye tekrarda içerik kelime kullanma üzerindeki etkisi nedir?
 - 1.2.2. Hikâyedeki örtük olayları anlama üzerindeki etkisi nedir?
 - 1.3. Cümle tekrar edebilme becerisi üzerindeki etkisi nedir?
2. Cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri kontrol altına alındığında 4-6 yaş çocuklarının Zihin Kuramı puanları ile deneysel durumların (Deney-Kontrol grubunda olma, Canlandırma-Statik grupta bulunma, Müzikli-Müziksiz grupta bulunma) ve bu puan ile deneysel durumların etkileşimlerinin
 - 2.1. Kelime edinimine etkisi nedir?
 - 2.1.1. Alıcı kelime edinimine etkisi nedir?
 - 2.1.2. İfade edici kelime edinimine etkisi nedir?
 - 2.1.3. Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımına etkisi nedir?
 - 2.2. Hikâye anlama becerisi üzerine etkisi nedir?
 - 2.2.1. Hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı üzerindeki etkisi nedir?
 - 2.2.2. Hikâyedeki örtük olayları anlama üzerindeki etkisi nedir?

2.3. Cümle tekrar edebilme becerisi üzerindeki etkisi nedir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Gerek yurtdışında (Bus, Takacs & Kegel, 2015; Takacs, Swart, Bus, 2015; Smeets, van Dijken & Bus, 2014; Verhallen, Bus & de Jong, 2006; Verhallen & Bus, 2010) gerekse yurtiçinde (Kocaman-Karoğlu, 2015; 2016) yapılan ilgili araştırmalar tarandığında e-kitaplara eklenen çoklu ortam özelliklerinin okul öncesi dönem çocukların üzerindeki etkisini araştıran sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. E-kitapların çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini belirleyen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise, çoklu ortam özelliklerinin etkilerinin farklılaştığı görülmektedir. O nedenle, bu araştırmanın amacı, e-kitaplara eklenen canlandırma, müzik ve ses efektleri gibi çoklu ortam özelliklerinin çocukların kelime edinimine ve hikâye anlama becerisine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemektir. Çoklu ortam özelliklerine sahip e-kitapların Dil Gelişim Bozukluğu yaşayan çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar göstermektedir ki; müzik ve ses efektleri Çoklu Ortam Öğrenme Kuramının *Kanal ilkesine* bağlı olarak öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Smeets, van Dijken & Bus, 2014). Bu noktada sorulması gereken soru, müzik ve ses efektlerinin Dil Gelişim Bozukluğu olan çocukların hikâye anlama becerilerine olan negatif etkisi, acaba normal gelişim gösteren çocuklar için de geçerli olabilir mi? Başka bir bakış açısından bakıldığında, müzik, o esnada konuşulan kelimeleri duymada bir engel yaratabilmektedir. Bu durumda, farklı işitsel uyaranlarında olduğu bir ortamda, dil gelişimi açısından ileri düzeyde olmayan çocuklar için konuşulan kelimeleri seçip ayırt etmek daha zor olabilir. Bu nedenle, e-kitaplara eklenen farklı çoklu ortam özelliklerinin, normal gelişim gösteren çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkilerini ayrı olarak incelemek önem kazanmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Yapılan araştırmada;

- Uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.
- Sosyo-ekonomik düzeyi saptamada ailelerin doğru bilgiler verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan araştırma;

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Bursa İli merkezinde yer alan Hülya Şahnaoğlu Anaokulu ve Vardar Anaokuluna devam eden 4-6 yaş arası 99 çocuk ile,
- “Küçük Kanguru” ve “Ayı Kelebeğe Aşık” isimli e-kitaplardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma Kültürü: Bir toplumun ve bu toplumda yaşayan bireylerin okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Kısaca, *okuma kültürü*, o toplumun sosyal yaşam alışkanlıklarının “okuma” eylemine yansımalarıdır (Yılmaz, 2009).

Çoklu Ortam Öğrenme: Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, Mayer, (2001) tarafından ortaya atılmış olup, kuram kısaca kelimeler ve resimlerle öğrenme olarak tanımlanabilir. Bu kurama göre, insanlar, kelimeler ve resimlerle birlikte sadece kelimelere göre daha anlamlı ve derinlemesine öğrenme gerçekleştirmektedir (Mayer, 2014).

Elektronik kitap (e-kitap): Basılı kitap özelliklerinden ve dijital teknolojilerden yararlanılarak hazırlanan, çeşitli dijital aygıtlar aracılığıyla (e-kitap, tabletler, akıllı telefonlar vb.) görüntülenebilen, bir kitap veya kitap koleksiyonu içerisinde bilgi aramaya olanak veren, çoklu ortam verilerini içeren ve diğer elektronik kaynaklarla bağlantı kurulmasını destekleyen dijital formlar olarak tanımlanabilir (MEB, 2015).

Canlandırma Teknikleri: Tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek bir biçimde düzenleme ve filme aktarma işi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017). Bir başka deyişle, hikâyede yer alan karakterleri

ve olay örgüsünün hareketli hale getirilmesidir. Araştırmada kullanılan hikâyelere, hikâye anlatımı ve görseller eşleştirilerek yakınlaştırma, odaklama, kamerayı gezdirme gibi kamera hareketleri ve karakterlerin hareketi eklenmektedir.

Arka plan müzik ve ses efektleri: Yapılan canlandırmalarda hareketleri izlemesi gereken seslerin doğal kaynakların dışında, optik, mekanik, kimyasal yöntemlerle oluşturularak canlandırmaya eklenen öğelerdir (TDK, 2017). E-kiaplara hikâyedeki olaylarla ilişkili olarak müzik ve ses efekti eklenebilmektedir. Ses efektleri de arka plan müziğine gömülerek yerleştirilmektedir.



2.Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Dil Gelişimi

2.1.1. Dilin tanımı. Dil genel anlamda, insanların iç dünyalarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa sözlü ve ya yazılı olarak aktarmaya yardımcı bir araç olarak tanımlanabilir (Karaağaç 2010; Yılmaz 2009). İnsanı diğer canlılardan ayıran dil, insanın var olmasıyla ortaya çıkmış ve insanın var oluşunun ana koşulu olmuştur (Uygur, 2001).

Dilin insan için ne anlam ifade ettiği tarih boyunca anlaşılmaya çalışılmıştır. Tarih boyunca süregelen düşünce akımları dili farklı şekillerde açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin, Rasyonalistler açısından dil *insan aklının bir ürünü* olarak görülürken, Ampiristler için ise dil *duyuların kendini açması* olarak tanımlanır. Pozitivistler ise dilin *doğadaki seslerin taklidinden* oluştuğunu öne sürmektedir (Akdemir, 2009). Psikodilbilimcilere göre de dil kişinin temel algısına biçim vermektedir (Sanders, 2010).

İnsan, dünya hakkındaki bilgileri dil aracılığıyla elde ederken aynı zamanda bu bilgilerle kendine ait bir anlam dünyası oluşturmaya çalışır. Bununla birlikte dil, insanın zihninde oluşturduğu bu anlam dünyasını da dışa vurmanın da bir aracıdır (Akdemir, 2009). Kısaca, Chomsky (2011)'nin de ifade ettiği gibi dil, yalnızca olağanüstü yetenekli ve becerikli kimseler için değil, aslında her olağan kişi için düşüncenin ve kişisel anlatımın aracıdır.

Çocukların dili öğrenmesi için bir yetişkin aracılığıyla dili duymaları gerekmektedir (Sanders, 2010). Ana dil anne karnından itibaren gelişmeye başlar (Minai, Gustafson, Fiorentino, Jongman & Sereno, 2017). Anadilin sonradan öğrenilen dillerden farkı, insanın iç dünyasının kendine özgü yapısı ile şekillenmesi ve bilinçdışı arzu ve düşüncelerimizi ifade etmesini sağlamasıdır. Örneğin insanlar kızgınlık, mutluluk gibi yoğun duygularını kendi anadilleriyle daha rahat ifade etme eğilimindedirler (Sanders, 2010). Anadilimiz bize kendi yarattığımız bir ritimde konuşma imkânı sunmaktadır. Dilin etkili bir iletişim şekli

olmasındaki iki önemli kaynak vardır. Bunlardan biri ses/sembol ile anlam eşleşmesinin bir ürünü olan *kelimeler* diğeri ise, bu kelimeleri düşüncelerimizi ifade edecek cümleler haline getiren kurallar dizisi olan *dilbilgisi*dir (Plotnik, 2009).

2.1.2. Dilin kuralları. Dili öğrenmede beş temel kural geçerlidir. Bunlar; Ses bilgisi (Fonoloji), Biçim bilgisi (Morfoloji), Sözdizimi (Sentaks), Anlam bilgisi (Semantik) ve Kullanım bilgisi (Pragmatiks)'dir (Owens, 2012, Topbaş, 2010).

2.1.2.1.Ses bilgisi (Fonoloji). Bir dildeki konuşma seslerinin anlamlarını ve işlevlerini inceleyen bilimdir (Topbaş, 2010). Çocuklar ilk olarak bazı sesleri çıkarmayı öğrenir. Daha sonra bu sesleri art arda tekrar ederek ilk sözcüklerini oluşturmaya başlarlar (Başal, 2012). Çocuk 3 yaşına geldiğinde sesleri doğru şekilde çıkararak, heceleri birbirine doğru ekleyerek düzgün konuşma becerisini geliştirir (Başal, 2012).

2.1.2.2.Biçim bilgisi (Morfoloji). Bir dildeki anlamlı en küçük sesbirim birleşimi olan biçimbirimlerin yani morfemlerin bir anlam oluşturmak üzere nasıl şekillendiğiyle ilgili kuralları içeren bilimdir (Plotnik, 2009). Çocuklar konuşmada öncelikle tek heceden ya da tek sözcükten oluşan cümleler kullanır ve çocukların bilişsel gelişim düzeyine paralel olarak cümle içindeki sözcükleri dilbilgisi kurallarına uygun şekilde kullanarak doğru cümleler kurmayı öğrenirler (Başal, 2012).

2.1.2.3.Söz dizimi bilgisi (Sentaks). Kelimelerin bir araya gelmesiyle anlamlı sözcükler oluşturması için gerekli olan kuralları inceleyen bilimdir (Plotnik, 2009). Her dilin kendine ait sözcük dizimleriyle ilgili kuralları bulunmaktadır. Çocuklar dili öğrenirken o dildeki sözcüklerin cümle içindeki sıralanmasını, sözcükler arası bağıntıları, cümle türleri gibi dilbilgisi kurallarını öğrenir (Ege, 2010).

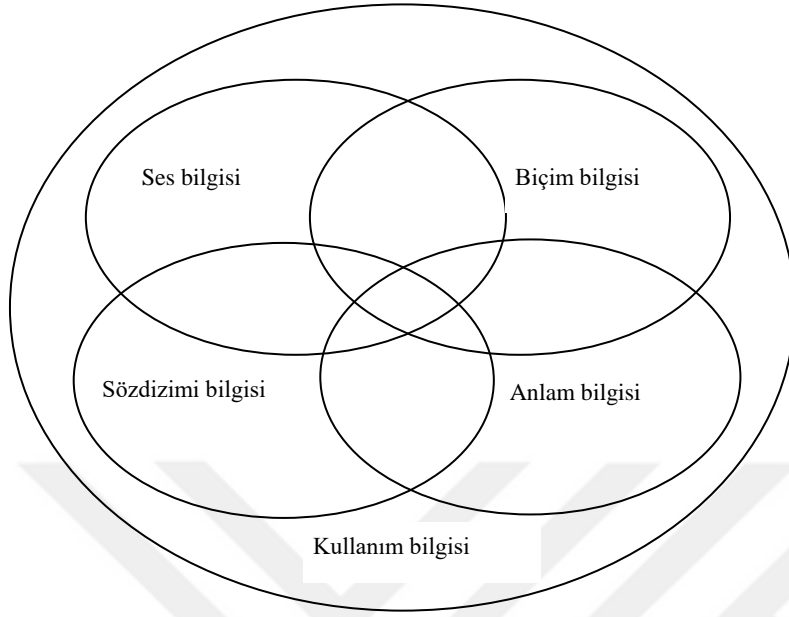
2.1.2.4.Anlam bilgisi (Semantik). Kelimelerin farklı cümlelerde ve bağlamlarda kullanılan anlamlarını inceleyen bilimdir (Plotnik, 2009). Çocuklar sözcükleri cümle içinde dilbilimsel olarak doğru şekilde kullanmayı öğrendikten sonra sözcüklerin farklı

olay ve durumlarda farklı anlamlar alabileceğini de öğrenir. Çocukların anlamını anladığı kelime sayısı ifade ettiği sözcük sayısından fazla olabilir (Başal, 2012).

2.1.2.5. Kullanım Bilgisi. Dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini içeren, konuşmanın sosyal bağlamdaki içeriğiyle ilgili kuralları inceleyen bilimdir (Topbaş, 2010). Dili etkili şekilde kullanımı, kültürün ve o kültürün bireylerini anlamayı gerektirir. Dilin kullanımının geçerli olması için, konuşmanın içeriğine uygun kişilerle, uygun koşullarla, sosyal bağlama uygun kurallarla gerçekleşmesi gerekmektedir (Owens, 2012).

Yukarıda belirtilen kurallar ışığında, ana dili öğrenme çok boyutlu bir süreçten geçerek geliştiği görülmektedir. Bu süreçlerin birbiriyle ilişkisi araştırmacılar tarafından farklı yorumlanmaktadır. Bazı araştırmacılar her birinin birbirinden bağımsız olarak etkili olduğunu söylerken; bazı araştırmacılar anlam bilgisi ile sözdizimi bilgisi arasındaki yakın ilişkiyi vurgu yaparlar ve sözdiziminin anlamla birlikte geliştiğini savunurlar. Dilin bileşenleri arasındaki ilişkiyi aşağıda Şekil 1.'de gösterilen modeldeki gibi açıklamak mümkündür. Yani, dil içerikten yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Hem bağlamsal hem de dilsel anlamda içerik, dili kullanacak kişinin iletişim seçeneklerini belirler. Kısaca iletişimin var olması önce içerik ve biçim seçimimize bağlıdır (Owens, 2012). Sonuç olarak dilin bileşenleri birbiriyle yakından ilişkilidir. Sözcüklerin en küçük yapı taşı olan seslerin (sesbilgisi), sözcüklerin yapısal özelliklerini (biçimbilgisi), sözcüklerin anlamlarını (anlam bilgisi) ve sözcüklerin bir araya gelerek anlam oluşturabilmesi için gerekli olan kuralları (sözdizim bilgisi) ve bu yapıların sosyal bağlamda nasıl kullanılacağını (edimbilgisi) kapsamaktadır (Aysu-Koç & Ketrez, 2016).

Aşağıda Şekil 1’de dilin bileşenleri arasındaki ilişkiyi gösteren dil modeli verilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Dil modeli (Owens, 2012, s.26)

Şekil 1’de görüldüğü gibi her dil bileşeni diğer dil bileşenleriyle ilişkilidir. Dilin kullanımına ilişkin bilgi ise diğer tüm dil bileşenlerini kapsayarak gelişmektedir.

2.1.3. Dil edinimi kuramları. Dünya üzerinde konuşulan pek çok farklı dil vardır. Her dilin kendine ait özellikleri olduğu halde dillerin bazı ortak yönleri ve benzer yanları da bulunmaktadır. Buna bağlı olarak da; farklı dil edinim kuralları bulunmaktadır. Dilin nasıl edinildiği farklı kuramcılar tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Örneğin; bazı kuramcılar dil ediniminde biyolojik olgunlaşmayı temel alırken (Chomsky,1965; Lenneberg, 1967); bazıları dil ediniminde sosyal etkileşimin de önemli olduğunu vurgulamışlardır (MacWhinney, 2001; Tomasello, 2003). Genel itibarıyla dil edinim kuramlarını Davranışçı, Dilbilimsel (lingistik), Etkileşimci, Sosyal Etkileşimci ve Sosyodilbilimsel yaklaşım olarak beş başlık altında toplanabilir (Maviş, 2010).

Dil bilimi öncelikli olarak dilin sembollerini tanımlama, dilin yapısına şekil veren sembollere ilişkin kuralları belirleme amacına sahiptir. Psikolingustik kuramcılarının odak

noktası dilin altında yatan yapılar ve psikolojik süreçlerdir. Sosyodilbilimciler ise dilin kurallarına ve dilin sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamdaki kullanıma odaklanırlar.

Davranışçılar ise, dilin biçimlerinden çok dilin davranışsal içeriğine vurgu yaparlar (Owens, 2012). Aşağıda dil edinim kuramlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır.

2.1.3.1. Davranışçı kurama göre dil edinimi. Davranışçı Kuramın en önemli temsilcisi Skinner'dir. Bu kuramın odak noktası dilin kurallarına ilişkin gözlenebilir davranışlardır ve dil edinimini gözleyebildikleri davranışlarla açıklamaya çalışmışlardır. Bu kurama göre dil öğrenilmiş davranışlardan biridir. Dil, sesbirim ve sözcük, sözcük ve anlam arasındaki bağlantılar bütünüdür. Bu bağlantılar da uyarana ve uyarana ilişkin tepki yoluyla koşullandırılarak öğrenilir. Yani, dil koşullanma süreciyle öğrenilen sözel bir davranıştır. Bu kuram dil ediniminde çevrenin büyük bir rolü olduğunu savunur. Bu kuramda çocukların boş bir dil tankına sahip oldukları düşünülür ve bu boş dil tankı çocuklar yaşadığı deneyimlerle doldurarak dilin yetkin bir kullanıcısı olur (Maviş, 2010).

2.1.3.2. Psikodilbilimsel kurama göre dil edinimi. Kuramın temsilcileri Chomsky (1965) ve Lenneberg'dir (1967). Doğuştancı olarak bilinen bu kuramcılar dil ediniminde çevrenin etkisini yok saymaktadırlar. Bu kurama göre insanlar dile özgü bir yeterlilikle doğarlar. Chomsky'nin ortaya attığı kuram bütün dünyadaki çocukların aynı dil gelişimi aşamalarından geçtiğini belirtmektedir (Plotnik, 2009). Bu kuram insanlarda evrensel dil kurallarını ve sözcük öbeklerini içeren Dil Edinim Düzenegi olduğunu savunur. Bu kurama göre dil, dili kullanan kişinin anlama ve üretme yeteneği olarak tanımlanır ve bu sebeple bu kuramdaki odak noktası davranışçılar gibi bilgisel çıktıdan ziyade dilsel süreç olmuştur (Maviş, 2010).

Chomsky'nin ortaya attığı kuramda iki önemli prensip bulunmaktadır: *Zihinsel Grammer* ve *Dil Edinim Düzenegi*. Konuştuğumuz, ifade ettiğimiz cümleler çok çeşitli kelime birleşimlerinden oluşmaktadır.

Zihinsel Grammer, beynimizde isimleri, nesnelere ve filleri sonsuz sayıda birleşim yapabilmesine olanak sağlayan bir yapı olarak tanımlanabilir (Plotnik, 2009). Chomsky (2010) bu sonsuz sayıdaki birleşim çeşitliğini dili kullanmanın yaratıcı yanı olarak ifade etmektedir ve ona göre olağan dil kullanımı sırasında söylediğimiz birçok şeyin bütünüyle yeni olduğu, geçmişte duyduğumuz hiçbir tümceye yapı bakımından benzememektedir. Bu yaratıcılığın zenginliğini şu cümleyle aktarmaktadır: “*İnsanın anadilinde anlamlı ve kolayca anlaşılabilir tümcelere karşılık olan yapıların sayısı, bir insanın yaşamındaki saniyelerin sayısından daha büyüktür*” (s.38).

Kuramın ikinci önemli prensibi ise; *Dil Edinim Düzenegidir*. Doğuştan getirilen bu düzenek sayesinde çocuklar dilin karmaşık yapısını ve dilbilgisi kurallarını öğrenmektedir (Plotnik, 2009).

2.1.3.3. Etkileşimci yaklaşımlara göre dil edinimi. Doğuştancı kuramcılara karşılık etkileşimci yaklaşımı savunan kuramcılar; çocukların dilbilgisine ilişkin bilgileri buldukları ortam aracılığıyla öğrendiklerini savunurlar (MacWhinney, 2001; Tomasello, 2003). Dil ediniminde sosyal, biyolojik, bilişsel, dilbilimsel vb. birçok faktörün rol aldığını ve birbiriyle etkileşim halinde olduklarını öne sürerler. Bu etkileşimin karşılıklı olduğunu yani sosyal ve bilişsel becerilerin dil gelişimini etkilediği gibi, dil gelişiminin de sosyal ve bilişsel gelişimi etkilediğini belirtirler (Maviş, 2010).

Doğuştancılar gibi Etkileşimciler de dil yapılarıyla ilgilenmektedirler. Fakat onları Doğuştancılarından ayıran noktalar; dilin biçimlerine ve dil edinim yaş aralıklarına daha az teorik vurgu yapmalarıdır. Dili öğrenmenin çocukların sahip oldukları genel bilişsel yapılarla ilişkili olduğunu ve çevreden gelen uyarıların dil yapılarını öğrenmede etkili olduğunu savunmaktadırlar (Tomasello, 2003).

Etkileşimci yaklaşımı temel alan bazı kuramlar ve bu kuramlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır:

2.1.3.3.1. Bilişsel gelişim kuramı. Kuramın en önemli temsilcisi Piaget'tir. Bu görüşe göre dil gelişimi çocuğun dili bilişte yaşadığı değişimlerle şekillenir. Bilişsel gelişimin hızı dil gelişiminin hızına bağlı olarak gelişmektedir. Örneğin; nesne devamlılığının kazanımıyla yani çocukların nesnelere kendine özgü bir kimliği ve devamlılığı olduğunu anlama becerisiyle birlikte, kavramlar çocukların zihninde oluşmaya başlamaktadır. Çocuklar göremedikleri nesnelere için temsili semboller kullanmaya başlarlar ve bu sayede ilk sözcükleri edinmeye ve söylemeye başlarlar. Kısaca, burada nesne devamlılığı dil edinimin ön şartı gibi görev yapmaktadır (Maviş, 2010).

2.1.3.3.2. Bilgiyi işleme kuramı. Yaklaşımın üzerinde durduğu kavramlar; bellek, algı, problem çözme gibi kavramlardır. Bu yaklaşımda, çocuğun doğuştan getirdiği bir dil edinme düzeneğine değil, semboller, nesnelere ve düşünceler arasındaki bağlantıyı kurabilecek bilişsel bir potansiyele sahip olduğu varsayılır (Maviş, 2010). Bu yaklaşıma göre çocukların kendi edindikleri deneyimler dil edinim sürecini şekillendirir. Çocuklar edindikleri deneyimleri sözcük ve sayılardan oluşmayan sembolik kodlara dönüştürür ve bellekte saklarlar. Daha sonra gerekli olduğu anda da bilginin geri çağrılmasını sağlayan bir sistem aracılığıyla dil edinim sürecini tamamlarlar (Maviş, 2010).

2.1.3.3.3. Rekabetçi model. Bu model, hem doğuştancılığı hem de çevreci anlayışının sentezini savunmaktadır. Çocuk her türlü davranışı edindiği gibi, dili de doğuştan edinebilir yani dil doğuştan gelen bir kapasite ile edinilir. Farklı kültürlerde farklı deneyimler edinen çocukların, dil edinim deneyimleri de birbirinden farklılaşmaktadır (Maviş, 2010). Genel olarak, bu kuramın savunucuları, insan beyninde dil edinmek için doğuştan gelen bir bölüm olduğuna inanırlar fakat bu bölümün sadece dil için var olduğunu düşünmezler (Owens, 2012). Örneğin, beynimiz yapısı itibarıyla gelen bilgide bir örüntü arama eğilimindedir. Çocuklar bu sayede duydukları dildeki örüntüleri algılayabilmektedir. Çocuklar dili önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde öğrenmezler. Genel bilişsel mekanizmanın ve çevrenin etkileşime

girmesiyle öğrenirler. Bilişsel, algısal ve sosyal araçlar aracılığıyla zaman içinde dili edinirler (Owens, 2012).

2.1.3.4. Sosyal Etkileşimci Kuram.

2.1.3.4.1. Çocuğa yöneltilen dil. Sosyal-Etkileşimci yaklaşımı savunan kuramcıların çocuk-ebeveyn ve çocuk-bakıcı arasındaki diyalogları inceleyen çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar, çocuğa yöneltilen dil yapılarını belirlemek ve çocuğun bu diyaloglara verdiği cevapları incelemeyi amaçlamaktadır (Maviş, 2010).

Bu anlayışta, çocuğun dili edinme sürecine etkin bir şekilde katıldığı düşünülmektedir. Çocuk ve dilsel uyaranların bulunduğu çevre etkileşim halindedir. Çocuk kendi dil edinimi ihtiyacına uygun olan uyaranları sağlaması için ailesine ipucu verdiği inandır. Ailelerin de çocuktan gelen bu bilgi ışığında, çocuğa yönelik kullandıkları dil, Çocuğa Yöneltilen Dil (Child Directed Speech) olarak tanımlanmaktadır (Owens, 2012). Annenin çocuğa yönelttiği dilin kalitesi arttıkça çocukların ilkökul düzeyinde sahip oldukları kelime sayısının arttığı görülmektedir (Weizman & Snow, 2001).

2.1.3.5. Sosyodilbilimsel kuram. Sosyodilbilim, dili sosyal bağlam içerisinde ele alıp inceleyen bilim dalıdır (Cevizci, 2010). Sosyodilbilim, çeşitli sosyal ortamlarda farklı konuşma nedenlerini ve toplumda kişiler arası sosyal ilişkileri anlamamıza yardımcı olmaya çalışır. Kuramın kurucularından Austin insanların sosyal bağlamda iletişim kurarken temel dil kurallarına bağlı kalmadığını, sözcüklerle birtakım eylemler oluşturduğunu belirtmiştir (Maviş, 2010). Kuramda üç tür söz eylemi bulunmaktadır: Düz söz, Etkisöz ve Edimsöz. Düz söz, söylenen tümce olarak tanımlanırken; Edimsöz, söylenen cümlenin altında yatan anlam, Etkisöz ise, dinleyenin kendisine söylenenden çıkardığı anlam olarak tanımlanabilir (Maviş, 2010). Bu kurama göre, iletişimin sağlıklı olabilmesi için düz söz içeriğinin edimsözün amacıyla uygun olması gerekmektedir.

2.1.3. Dil edinimi aşamaları. Dil gelişimi çocuklar doğmadan önce, anne karnından itibaren başladığı bilinmektedir. Bebeklerin anne karnındaki seslere karşı duyarlı oldukları ve kendi annelerinin seslerini ayırt edebildikleri bazı araştırmalarda belirtilmiştir (DeCasper, Lecanuet, Busnel, Granier-Deferre & Maugeais, 1994). Ayrıca yenidoğan bebeklerin sadece anne sesine değil anadillerine karşı da çok erken dönemde bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Yenidoğan bebeklerin anadili anlamaya yönelik kapasiteleri ve seçici bir algılarının olduğu bilinmektedir (Moon, Cooper & Fifer, 1993).

Bebekler gerçek kelimeleri söylemeye başlamadan önce anlamsız sesler çıkarırlar. 3 ay civarında ilk olarak bazı sesleri çıkarmayı öğrenir ve bu ilk sesler sesli harflerden ve bu harflerin tekrarından oluşmaktadır. 6 ay civarında bu sesli harflere sessiz harfleri de ekleyerek ilk hecelerini oluşturmaktadırlar. 6 aylık dönemde başlayan *agulama* dil ediniminin ilk aşaması olarak görülür (Plotnik, 2009). Dil gelişiminde ilk 6 ay çocuğun çıkardığı bu sesler genel olarak dürtüsel olarak tanımlanır. Çocuk bu evrede ebeveynin iletişim kurarken çıkardığı seslere karşı duyarlıdır. Daha sonraki 3 ay içerisinde çocukta duyduğu dilin özelliklerine ve cümlelerine karşı duyarlılığı artar. 9 ay civarında *agulama* sesleri, çocukların anadilinde yer alan seslere dönüşür (Plotnik, 2009). Çocuğa yöneltilen dilin niteliği arttıkça çocuk bu dönemlerde başarılı şekilde gelişim göstermektedir. Yaklaşık 9 ay ve 1 yaş civarı da ilk sözcüklerini söylerler (Aysu-Koç & Ketrez, 2016).

Yaklaşık bir yaş civarında gelen *tek kelime* evresi dil ediniminin ikinci aşaması olarak görülür. Bu aşamada bebekler genelde gördüklerini ve isteklerini tek kelime ile ifade ederler. Bebeklerin söylediği “süt” veya “git” gibi kelimeler “süt istiyorum” ya da “dışarı çıkmak istiyorum” gibi uzun cümleleri temsil ederler. Bu aşamadan sonra çocuklar çeşitli kelimeleri kullanmaya başlarlar (Plotnik, 2009).

İki yaş civarında çocuklar öğrendikleri tek kelimeleri bir araya getirerek *ikili kelimeleri* çeşitli şekilde kullanmaya başlarlar. Bu da dil ediniminin üçüncü aşamasıdır. Bu

aşama, çeşitli eylemleri ve ilişkileri ifade eden iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşur ve bu iki kelimenin birbiriyle ilişkisi çocuğun bize söylemek istediğiyle ilgili bilgi verir. Bu aşamadan sonra çocuklar cümle kurmaya başlarlar ve dört yaşından sonrada kurulan cümlelerin uzunluğu artmaya başlar (Plotnik, 2009).

Dil edinimin dördüncü aşaması *cümleler* aşamasıdır. Çocuklar 4 yaş civarında bu aşamaya geçerler ve bu aşamada kurdukları cümle uzunluğu üç ile sekiz kelime arasında değişim gösterir. Dilbilgisine ilişkin kurallarda artış görülmesine karşılık kurulan cümleler yetişkinin kurduğu cümlelerden farklıdır. Bu dönemde çocuğun edatları ve fiilin bazı bölümlerini kullanmadığı *telegrafik konuşma* görülür. Bu durum çocuklar 4-5 yaşına geldiklerinde değişir, kurulan cümleler dilbilgisine uygun olarak gelişim gösterir (Plotnik, 2009).

Okul öncesi dönemdeki en önemli dil gelişimi göstergesi olarak kelime bilgisi kendini göstermektedir. Kelime bilgisi erken yaşlarda başlayıp yavaş gelişim gösterirken daha sonraki süreçte gelişim hızı artmaktadır. İnsanların ömürlerinin sonuna kadar yeni kelimeler edinmeye devam ettiği bilinmektedir (Aysu-Koç & Ketrez, 2016).

2.1.4. Kelime edinimi. Çocuklar konuşmadan önce birçok kelimeyi anlayabilmektedirler. Yani kelimeleri anlama becerisi kelimeleri ifade etme becerisinden önce gelişmektedir. Çocukların sahip olduğu kelime bilgisi arttıkça ilerleyen yıllardaki dil becerileri de olumlu yönde etkilendiği görülmektedir (Marchman & Fernald, 2008). Erken yıllarda kelime bilgisi ve dile ait kurallar bilgisinde gelişimin çocukların ileri yıllardaki akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Hart & Risley, 2003).

Bebekler yaklaşık 10 ay civarında yeni kelimeleri anlamaya başlamaktadır ve 1 yaşına kadar da her gün yaklaşık 10 yeni kelime daha edinirler (Bloom, 2000). Çocukların kelime bilgisini, *alıcı dil* ve *ifade edici dil* olarak iki boyutta değerlendirmek mümkündür.

Alıcı dil, başkası tarafından söylenen ve yazılanı doğru bir şekilde kavrayabilme becerisi olarak tanımlanırken; *ifade edici dil*, dili kullanabilme ve üretme becerisi olarak tanımlanır (Burger & Chong, 2011). Alıcı kelime bilgisi, kişinin sahip olduğu kelime hazinesidir. Yani insanın yazılı, sözlü ya da işaretle kavrayabildiği ve tepki verebildiği kelime sayısını ifade eder (Burger & Chong, 2011). İfade edici kelime bilgisi ise, konuşarak ya da yazarak ifade edebildiği kelime bilgisidir (Frazier, 2011). Alıcı kelime bilgisi, ifade edici kelime bilgisinden önce gelişir ve çocukların sahip olduğu alıcı kelime ifade edici kelimelerden daha fazladır (Owens, 2012). 2 yaştan önce alıcı kelime bilgisi ifade edici kelime bilgisine göre dört kat daha fazla olduğu bilinmektedir (Ard & Beverly, 2004).

2.1.4.1. Alıcı kelime edinimi. Alıcı kelime bilgisi, bebeklerin konuşma seslerini ayırt etmesiyle birlikte başlar. Yaklaşık olarak 7-12 ay arasında gelişimi belirgindir. Bu dönemde bebekler uyaranlara tepki verirler ve belli kelimeleri anladıklarını gösterirler. 1-2 yaş arasında daha ileri düzeyde alıcı kelime bilgisine sahip olurlar ve söylenen nesneyi parmaklarıyla işaret ederek gösterebilirler. 2-3 yaş civarında çocuklar daha karmaşık yönergelere cevap verebilirler ve yetişkinlerle daha uzun iletişim kurup, iletişimi sürdürebilirler. 5 yaşında sonra dil gelişimiyle birlikte alıcı kelime bilgisi de gelişmeye devam eder. 6 yaş civarında normal dil gelişimi gösteren bir çocuğun ifade edici kelime bilgisi yaklaşık 2.600 kelime iken; alıcı kelime bilgisi ise yaklaşık 20.000-24.000 arası olduğu söylenebilir (Owens, 2012).

2.1.4.2. İfade edici kelime edinimi. İfade edici dil, çocuğun günlük ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ifade edebilmek için kullandığı dildir. Konuşma, yazma, beden dili, yüz ifadeleri, işaret dili ifade edici dil gelişiminin içine dâhil edilebilir (Frazier, 2011). İfade edici kelime bilgisi, kelimenin hem sesbilgisel temsilleri hem de anlam bilgisine erişim becerisini içermektedir (Frazier, 2011). İfade edici dil gelişimi 10-15 ay civarında başlar, 18-24 ay civarında öğrenme hızında büyük bir artış görülür (Aysu-Koç & Ketrez, 2016).

Çocukluk döneminde dil gelişiminde bireysel farklılıklar olabilir. Örneğin, bir çocuk bir kelimeyi tam anlamını bilmeden kullanabilir ve daha sonra yaşadığı deneyimler sonucunda doğru şekilde anlamını ve kullanımını öğrenebilir. Bu nedenle, alıcı ve ifade edici kelime bilgisi birlikte gelişir ve birinin gelişimi diğerinin de gelişimine katkı sağlar (Owens, 2012).

Genellikle, çocuklar sık duyduğu ve çocuk için anlaşılır olan kelimeleri daha önce öğrenme eğilimindedirler. Sosyal etkileşim içerisinde kelime ve kelimeyi ileten kişi arasında doğrudan bir bağ oluşturarak yeni kelimeler edinmeye devam ederler. 2 yaş sonrasında ise kelime ediniminde büyük bir gelişim görülmektedir. Çocukların ilk kelimelerini nasıl edindiklerine ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden biri de “hızlı eşleştirme” (fast mapping) dir. Hızlı eşleştirme, belirli bir sistem ve geri dönüt içermeyen bir kelime edinimi yöntemidir. Çocuklar, kendi etrafındaki dünya ile etkileşimde bulunma çabaları sonucunda anlamı bilinmeyen bir kelimeye yönelik hipotez oluşturma eğilimindedirler. Çocuğun tekrar eden girişimleri sonucunda kelimeye ilişkin bilgi eşleştirilir. Hızlı eşleştirme, genellikle çocuğun yüz yüze iletişimde bulunduğu kişiler aracılığıyla gerçekleşmektedir (McLeod & McDade, 2011).

Kelimeleri öğrenme sürecinde dile ait bazı farklılıklarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin; İngilizce gibi dillerde çocuklar isim türünden kelimeleri daha çabuk öğrenirler (McLeod & McDade, 2011). Çince, Korece ve Türkçe gibi dillerde filleri öğrenme ise, isimlere göre daha önce öğrenilmektedir. Sıfat, zamir ve zarf türünde sözcüklerin edinilmesi daha sonraki süreçlerde gerçekleşmektedir (Aysu-Koç & Ketrez, 2016).

Çocuklara kitap okunmasının da hızlı eşleştirme becerisinde ve bu sayede kelime edinme becerisinde olumlu etkisi olduğu söylenebilmektedir (McLeod & McDade, 2011). Okul öncesi dönemde dil becerileri gelişimini değerlendirirken göz önünde bulundurulmuş bir beceride hikâye tekrar (retelling) becerisidir.

2.1.5. Hikâye anlama becerisi. Hikâye anlama becerisi, hikâyedeki temel fikri bulabilme, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkisini belirleyebilme, olay örgüsünü doğru şekilde sıralayabilme, metinde geçen bağlantıları bulabilme ve bu bağlantıları kendi yorumuyla ilişkilendirebilme, hikâyede geçen olayları özetleyebilme gibi becerileri kapsar (Stein, 1978).

Çocukların hikâye anlama becerilerinin gelişimi, hikâyedeki olay örgüsüne ve temaya kendilerini dahil edebilme yeteneğiyle ölçülür. Dilin edimsel kullanımı (pragmatik) çocukların iletişimi başlatma, sohbetin içeriğine uygun cevaplar verebilme gibi becerilerle giderek gelişmektedir (Fernandez, 2013).

Bruner (1986) hikâye öğelerini Olayların Gelişim Alanı (lanscape of action) yani birbiriyle ilişkili olay örgüsü ve Bilinç Alanı (landscape of consciounes) yani katılımcının zihinsel durumları ile ilişkili olayları anlamlandırma olarak ikiye ayırmaktadır. Olayların Gelişim Alanı, karakterin davranışından bağımsız olarak belirgin, gözle görülebilen olay örgüsü olarak tanımlanırken; Bilinç Alanı, üstü kapalı olay örgüsüne ve karakterlerin iç dünyasına odaklanmaktadır. Bruner'e göre hikâyeyi anlamak için kişinin her iki alanı da iyi bir şekilde kavraması gerekmektedir.

Sulzby (1985)'e göre okuma deneyimi açısından daha az deneyime sahip çocuklar hikâye kitaplarındaki görsellere odaklanmakta ve sadece resimlerde gördüğü kadarına yorum yapabilmektedir. Çocukların okuma deneyimi arttıkça hikâyenin iç yapısına daha aşına olmaya başlamaktadırlar. Yani hikâyeye anlama becerileri erken okuryazarlık becerilerinin ilk evrelerinde gelişmeye başlamaktadır. Örneğin çocuklar çok sevdikleri kitabı okudukça sözel metni içselleştirmektedirler ve bu sayede hikâyenin iç yapısını anlama becerileri de artmakta ve hikâyeyi sözel olarak tekrar anlatma becerileri de gelişmektedir.

Hikâye anlama becerisi, çocuğun erken dönemde kazanmaya başladığı temel dil becerileriyle ilkökul dönemindeki okuma becerileri arasında bir köprü görevi gördüğü

söylenilmektedir (Demir-Lira, 2016). Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların kelime bilgisi arttıkça okuduğunu anlama becerisinin de arttığı bilinmektedir (Dickinson & Tabor, 2001).

Dil gelişiminde kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi gibi becerilerin yanında çocuğun bilişsel gelişim düzeyi de önemlidir. Dil gelişiminin de etkileşimci yaklaşımı benimseyen kuramcılarının belirttiği gibi dil, çocuğun maruz kaldığı bilişsel deneyimler aracılığıyla şekillenir. Yani, dil gelişimi ile bilişsel gelişimin birbiriyle ilişkili olarak geliştiği belirtilmektedir (Piaget, 1973).

2.2. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim kuramlarının temeli Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na dayanmaktadır. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre çocuklar benmerkezci olarak görülmektedir ve bilişsel gelişim benmerkezcilik odağı üzerinden açıklanmaktadır. Yine bu kurama göre çocukların kendi düşüncesini başkasının düşüncesinden ayırabilme becerisi henüz gelişmediği öne sürülmektedir. Günümüzde ise Piaget'in belirttiği gibi, çocukların bakış açısı geliştirme becerisini yaşla birlikte gelişim gösterdiği düşüncesi hala kabul görmekle birlikte; artık çocukların Piaget'in belirttiği gibi benmerkezci olmadığına inanılmaktadır (Flavell, 2000).

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramından sonra "metabiliş (bilgi hakkında bilgi)" kavramı bilişsel gelişim alanında kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar farklı bilişsel becerilere uygun olarak geliştirilen farklı stratejiler üzerinde durur. Aynı zamanda bu alandaki araştırmalar, insanların kendi bilişsel becerilerini düzenleme ve izlemeleri için gerekli olan yürütücü işlem becerilerini incelemektedir. Metabilişle ilgili yapılan çalışmalar zamanla popülerliğini yitirmiştir. Metabiliş kavramı yerine günümüzde yapılan araştırmaların Zihin Kuramı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Zihin Kuramı araştırmalarından önce yani 1980'li yıllardan önce birçok araştırmacı çocukların zihinsel dünyalarına ilişkin bilgileri ya

metabilişsel ya da Piaget'in kuramını temel alarak yürütmekteydi. 1980'li yılların ortalarından itibaren ise artık bilişsel gelişimle ilgili yürütülen çalışmalarda Zihin Kuramının yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Flavell, 2000).

2.2.1. Zihin Kuramı. Zihin Kuramı (Theory of Mind) becerileri, en temel tanımıyla başkalarının duygularını, niyetlerini ve arzularını anlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Milligan, Astington & Dack, 2007; Wellman & Liu, 2004). Bu alanda yürütülen araştırmalarda Zihin Kuramının dil gelişimi ile pozitif yönde ilişkide olduğu görülmektedir (Ashtington & Jenkins, 1999; Milligan ve diğerleri 2007; Wellman, 2014).

Zihin Kuramı, dil gelişimi gibi gelişimsel bir süreci takip etmektedir. Bebekler doğdukları andan itibaren çevresinde yer alan insanlarla etkileşim kurmaya başlar. 2 yaşına geldiğinde *istek ve duyguları* hakkında konuşmaya başlar. 3 – 4 yaşından itibaren düşüncelerini dile getirmeye başlar ve bu yaşta çocuklar karşısındaki kişinin sadece inanışlarına göre hareket etmediğini aynı zamanda hatalı veya yanlış inanışlara da göre de hareket edebileceklerini anlamaya başlarlar. Ayrıca, görünüşle gerçeklik arasındaki farkı ayırt edebilirler (Wellman, 2014).

Zihin Kuramının bu gelişimsel sürecini değerlendirebilmek için Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen “Zihin Kuramı Ölçeği” araştırmalarda yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Ölçek aşağıda açıklamalarıyla birlikte yer alan beş alt maddeden oluşmaktadır:

- a) *Farklı İstekler:* İnsanların aynı şeye karşı farklı arzuları olabileceğini anlayabilme,
- b) *Farklı İnanışlar:* İnsanların aynı durum karşısında farklı inanışları olabileceğini anlayabilme,
- c) *Bilgi Erişimi:* Bazı durumlar doğru olabilir fakat başkasının bu durumla ilgili bilgi eksikliği olabileceğini anlama,
- d) *Yanlış İnanış:* Bazı durumlar doğru olabilir fakat başkası bu durumla ilgili farklı inanışa sahip olabileceğini anlama,

- e) *Gizli Duygu*: Bazı insanlar bir duygu hissedebilir fakat insanlar hissettiğinden farklı bir duyguyu yansıtabileceğini anlama.

Bu yönergeler sırasıyla basitten zora doğru bir gelişim göstermektedir. Farklı İstekleri anlama becerisi en kolay düzeydeki beceri iken Gizli Duyguyu anlama Zihin Kuramı becerilerinin en zor seviyesidir (Wellman, 2014). Farklı kültürlerde ve dillerde Zihin Kuramı kullanılarak yapılan araştırmalar bu gelişim sırasını gösterdiği görülmüştür. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da Türk çocuklarının da benzer gelişim sırasını gösterdiği bulunmuştur (Keçeli Kaysılı & Acarlar, 2011).

2.2.2. Zihin Kuramı ve dil ilişkisi. Zihin Kuramı ve dil arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu araştırmalarla ortaya konmaktadır (Ashtington & Jenkins, 1999). Bu iki beceri arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bazı araştırmacılar Zihin Kuramına ilişkin becerileri kazanmak için dilin birinci derecede önemli bir rolü olduğunu vurgularken (Gopnik & Wellman, 1994); diğer araştırmacılar Zihin Kuramı gelişiminin içinde dilin temel bir rolü olduğu söyler (Ashtington & Jenkins, 1999; de Villiers & de Villiers, 2000).

Çocukların Zihin kuramı testinden aldığı puanlar genel dil becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar (Fernandez, 2013) Zihin Kuramı ile dilin hangi alt becerilerinin (anlambilgisi, sözdizimsel, edimsel vb.) ilişkili olduğu sorusunun cevabını aramaktadır. Yapılan araştırmalarda Zihin Kuramı’nın dilin edimsel (pragmatik) kullanımına katkı sağladığı görülmektedir (Fernandez, 2013). Ayrıca, çocukların anlambilgisini ölçen testlerdeki alıcı dil becerilerinin Zihin Kuramı beceriyle pozitif yönlü ilişkili olduğu görülmektedir (Ashtington & Jenkins, 1999). Buna karşılık Ruffman, Slade, Rowlandson, Rumsey ve Garnham (2003) tarafından yürütülen, Zihin Kuramı ile dilin anlambilimsel ve sözdizimsel becerileriyle ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmanın

sonucunda, Zihin Kuramı'nın dilin tek bir alt becerisinden ziyade, genel dil becerisiyle daha yakından ilişkili olduklarını bulmuşlardır.

2.2.3. Zihin Kuramı ve hikâye anlama becerisi ilişkisi. Hikâye kitapları, olay örgüsü, hikâye kahramanları ve bu kahramanların arasındaki etkileşimden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak, kitaplar çocuklara hikâyedeki karakterlerin davranışlarını ve davranışlarını şekillendiren hedeflerini, duygularını ve düşüncelerini de aktarmayı sağlar (Dyer, Shatz & Wellman, 2000). Kitap okuma sürecinde çocuklarla karakterlerin zihinsel durumlarına ilişkin sohbet edilmesi çocuklar için önemli fırsatlar yaratmaktadır. Çocukların hikâyedeki olay örgüsü üzerinden anlam çıkarma becerileri ve olayların sonuçları üzerine değerlendirme yapabilme becerileri onların karakterin/yazarın/okuyucunun bakış açısından düşünebilme ve konuşabilme yetenekleriyle ilişkilidir (Pelletier & Astington, 2004).

Bazı araştırmacılar, Bruner (1986)'in hikâye öğelerini Olayların Gelişim Alanı (landscape of action) ve Bilinç Alanı (landscape of consciousness) olarak ikiye ayırdığı İkili Alan Kuramını temel alarak, çocukların Zihin Kuramı becerileri ile hikâye anlatımı becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Pelletier ve Astington (2004) Bruner'in İkili Alan Kuramı ile okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucu, çocukların *Olayların Gelişim Alanı* ve *Bilinç Alanı* na yönelik becerileri kullanabilmesi ile Zihin Kuramı becerilerinin ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Zihin Kuramı becerileri düşük olan küçük çocuklar hikâyeleri tekrar anlatırken gerçek dünyada görünen olaylar üzerinden, yani hikâye kahramanın düşüncelerine ve motivasyonuna herhangi bir atıf yapmadan anlattığı görülmüştür. Fernandez (2013) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, ileri seviyedeki Zihin Kuramı becerilerine sahip çocukların hikâyedeki karakterin zihinsel durumlarına yönelik olayları anlamlandırma becerisinde daha üst düzey başarı gösterdiklerini belirtilmektedir. Burada ortaya konan ilişki sadece hikâyelerdeki olay örgüsü ile değil ve hikâyedeki karakterin olaylardan çıkardığı anlam ve

motivasyonla da ilişkilidir. Yani, hikâyedeki karakterlerin niyetleri ve olaylar karşısındaki içsel motivasyonlarına ilişkin sohbetler, çocukların ileri düzeydeki Zihin Kuramı becerilerini derinleştirmektedir.

Çocukların hikâyedeki kahramanların davranışlarının altında yatan niyetlerini ve düşüncelerini anlamaları yaşla birlikte gelişim gösterdiği görülmektedir. Astington (1990) çocukların 4 yaş öncesine kadarki hikâye anlatımlarını İkili Alan Kuramına göre değerlendiremeyeceğini belirtmektedir. Bunun bir nedeni ise, çocukların hikâyedeki doğru duyguyu anlamak için gerekli olan zihinsel durumları tam olarak anlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Diğer bir açıklama ise, çocukların hikâyelerin ilişkili (referential) ve değerlendirici (evaluative) içeriğini anlamaya yönelik yapısıyla ilgili tam bir kavrayışa sahip olmamaları olabilir (Akt. Pelletier & Astington, 2004).

Dil gelişimine bilişsel gelişimin etkisinin yanında, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve çocuklarına dil gelişimini destekleyici yeterli uyaran sunması gibi çevresel faktörler de dil gelişimini etkilemektedir (Başal, 2012).

2.3. Çevresel Faktörlerin Dil Gelişimine Etkisi

2.3.1. Sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişime etkisi. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı koşullarda yetişen çocukların, ekonomik açıdan daha avantajlı bölgelerde yetişen çocuklara göre dil gelişimleri ve kelime edinimleri bakımından aralarında bir fark olduğu bilinmektedir. Bu fark okul öncesi dönemde oluşmaya başlayıp, ilkokul döneminde giderek büyümeye devam etmekte ve çocukların ilerideki okul başarısı üzerinde önemli farklar oluşturmaktadır (Hart & Risley, 2003).

Dezavantajlı koşullarda yetişen çocukların, erken çocukluk döneminde daha az kelimeye maruz kaldıkları için kullandıkları kelime sayısı buna bağlı olarak daha azaldığı görülmektedir (Blachowicz, Fisher, Ogle & Watts-Taffe, 2006). Ortalama ve ortalamanın üstünde kelime bilgisine ve sözel dil becerisine sahip çocuklar yaklaşık 5.000-10.000 alıcı

kelime bilgisi ile anaokuluna başlamaktadırlar. Dezavantajlı bölgelerden gelen çocukların ise bu kelime sayısının çok altında kaldığı görülmektedir (Blachowicz ve diğerleri, 2006). Hart ve Risley (1995) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada anne ve çocuklar arasında geçen diyaloglar incelenerek çocukların ilk üç yıllarındaki kelime gelişimleri incelenmiştir. Araştırmada 42 ailenin üç yıl boyunca evde çocuklarıyla olan diyalogları kayıt altına alınmıştır. Araştırmaya dahil olan çocuklar dokuz yaşına geldiklerinde okullarındaki akademik başarıları da takip edilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu, yaşamın ilk üç yılındaki kelime gelişimi ile ailenin geliri ve sosyo-ekonomik düzeyi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymasıdır. Ayrıca, çocuklarla ilk yılda konuşulan kelime sayısı ile, çocukların dokuz yaşına geldiklerindeki akademik başarıları arasındaki pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Akt. Hart & Risley, 2003).

Weizman ve Snow (2001) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 263 annenin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri diyaloglar incelenmiştir. 1-3 yaş arasında annelerin kullandıkları dilin özellikleri çocukların 3-9 yaş arasındaki dil becerileri ve kelime edinimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koyarken; annenin çocuğa yönelttiği dilin kalitesi arttıkça çocukların ilkökul düzeyinde bildikleri kelime sayısının da arttığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre, ilkökula başlarken bazı çocuklar sadece 3.000 kelime bilirken, bazı çocuklar ise bunun sekiz katına varan sözcükle okula başlamaktadır.

Özellikle dezavantajlı koşullardan gelen çocukların kelime edinimini desteklemek için en etkili yöntemlerden birisi, onlara küçük yaştan itibaren sık sık kitap okunmasıdır (Bus, IJzendoorn & Pellegrini, 1995) .

2.4. Okul Öncesi Dönemde Kitap Okumanın Dil Gelişimine Etkisi

Okul öncesi dönemde, birlikte kitap okumanın çocuğun dil gelişimini, erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ve ilkökul düzeyindeki okuma başarısını olumlu

etkilediği araştırmalarla ortaya konmaktadır (Bus, IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Kitap okumanın çocuğun dil gelişimine her yaş döneminde etkisi bulunduğu söylenebilir. Fakat ocuk ilkokul düzeyinde okuma becerisini kazandığında kitap okumanın dil gelişimi üzerindeki etkisinin azaldığı görülmektedir (Bus, IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Yani erken yaşlarda çocukla birlikte kitap okumanın ocuk üzerindeki etkisi daha büyüktür.

Çocuklara sık sık kitap okumanın, çocuklarının anadilini öğrenme süreci üzerinde olumlu etkisi olduğu ve kitap okumanın çocukların anadilinin özelliklerini, cümle yapısını ve kelime hazinesini geliştirmeye yardımcı olduğu görülmektedir (Mol & Bus, 2011). Kitap okuma, çocuğa dili yetkin olarak kullanan yetişkinlerle iletişim kurma olanağı sağlamaktadır. Kitap okuma esnasında yetişkinle kurulan etkileşim sürecinde çocuğa kitap üzerinden karşılıklı konuşma, soru sorma, açıklama ve yorum yapma gibi fırsatlar sunulmaktadır. Bu sayede ocuk dilin nasıl kullanıldığına ilişkin deneyimleri elde etmektedir (McLeod & McDade, 2011). Ard ve Beverly (2004) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem 3-4 yaş çocuklarının yetişkinle birlikte kitap okuma sürecinde yeni kelime öğrenme düzeyi araştırılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar, (1) tekrarlı kitap okuma, (2) sorularla tekrarlı kitap okuma, (3) yorumlarla tekrarlı kitap okuma, (4) soru ve yorumlarla tekrarlı kitap okuma olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, bu deney gruplarından soru ve yorumlarla tekrarlı kitap okuma sürecine katılan çocukların sadece tekrarlı kitap okuma sürecine dahil olan çocuklara göre daha fazla kelime edindiği görülmüştür. Yani soru ve yorumlarla etkileşimli olarak gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliği çocukların kelime edinimini olumlu yönde desteklediği görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri çocukların hem ifade edici dil gelişimini (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008) hem de alıcı dil gelişimini (Akoğlu ve diğerleri, 2014) olumlu etkilemektedir.

Birlikte kitap okuma dezavantajlı koşullardan gelmeyen çocuklar için herhangi özel bir strateji kullanılmadan da etkili olabilmektedir. Örneğin, McLeod ve McDade (2011) tarafından yapılan bir araştırmada kitap okuma sürecinde etkileşim olmadan, etiketleme, yorumlama ve soru sorma gibi herhangi bir strateji kullanılmadan da çocukların kelime ediniminin olumlu yönde etkilendiğini görülmüştür. Fakat bu durum dezavantajlı koşullarda yetişen çocuklar için geçerli olmayabilir.

Düşük sosyo-ekonomik koşullarda yetişen çocukların zengin uyaranlara sahip ortamda yetişen çocuklara göre daha az dil deneyimine sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle dezavantajlı ortamlarda yetişen çocukların aradaki kelime farkını kapatmaları ileri dönemdeki akademik başarıları adına önem taşımaktadır. Justice, Meier ve Walpole (2005) tarafından düşük sosyo-ekonomik koşullarda yetişen çocukların kitap okuma sürecindeki kelime edinimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, düşük sosyo-ekonomik koşullarda yetişen çocukların kelime edinimi için açıklayıcı ve bilgi verici kelime edinim stratejilerine ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma, kitap okuma sürecinin etkileşimli olması ve kitaplar aracılığıyla yapılan sohbetlerde çocuğa yöneltilen sorular ve yorumlardan düşük kelime düzeyine sahip çocukların daha çok yararlandığını göstermektedir.

Birlikte kitap okumanın çocuk üzerindeki pozitif etkilerine bakıldığında, ailelerin kitap okuma sıklığını arttırmasının önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Ama önemli bir noktada kitap okuma etkinliğinin içeriği ve aile-çocuk arasındaki etkileşimin niteliğidir. Yapılan bazı araştırmalar gösteriyorki; çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına karşı daha az duyarlı olan ailelerin çocuklarına kitap okuma saatinin etkililiği daha düşük olabilmektedir (Bus & IJzendoorn, 1988; 1992). Kitap okuma etkinliği sırasındaki etkileşimin düşük olması, kitap okumanın çocuk üzerindeki olumlu etkisini de azaltabilmektedir. Türkiye’de yürütülen çalışmalarda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin kelime bilgisinin de düşük olduğu ayrıca annenin kelime bilgisinin, annenin dil gelişimi geliştirmeye yönelik davranışlarıyla bağlantılı olduğu

görülmektedir (Baydar, Küntay, Gökşen, Yağmurlu ve Cemalcılar, 2010). Yani, annenin dil becerilerinin çocuğun dil gelişimi ile ilişkili olduğu söylenebilir (Baydar ve diğerleri, 2010).

Gelişen teknolojiyle birlikte, dezavantajlı koşullarda yetişen çocukların dil gelişiminde etkili olan olumsuz koşulları gidermeye yönelik, eğitici oyun ve programlarının yanısıra elektronik kitapların kullanılması giderek yaygınlaşmaktadır (Korat & Shamir, 2007; Korat & Shamir, 2008; Shamir, Korat & Barbi, 2007; Korat, Shamir & Heibal, 201).

2.5. Elektronik Kitapların Okul Öncesi Dönemde Kelime Edinimine Etkisi

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte kitapların elektronik ortama aktarılıp okuyuculara sunulması giderek artmaktadır. Örneğin, Amerika'da kişilerin kitap okuma tercihlerine ilişkin yürütülen bir ankette, katılımcıların % 72'lik bir kısmı basılı kitabın yanında dijital kitapta okuduklarını belirtmişlerdir (Statista, 2018). Bu durumda e-kitapların kişilerin okuma tercihleri arasına giderek daha fazla girdiğini söylenebilir. Türkiye'de ise, 2015 yılı itibariyle piyasaya çıkan e-kitap sayısı 14.000'nin üzerinde olduğu görülmektedir (Koçak Sağmanlı, 2015). Ülkemizde e-kitapların basımı ve yaygınlaşması Amerika gibi ülkelerle kıyaslayınca daha yavaş ilerlediği görülse de e-kitapların ülkemizde de giderek yaygınlaştığını söylemek mümkündür.

E-kitapların basılı kitaplara göre avantajları iki temel özellikte özetlenebilir: (1) Çoklu ortam özellikler ve (2) Çoklu ortama eklenebilen etkileşimli özellikler. Çoklu ortam özellikleri; canlandırma, hareketli resimler ve yakınlaştırma (zooming), yazılı metin, sözlü okunan metin, ses efektleri ve arka plan müziği gibi öğeleri içine almaktadır. Çoklu ortam özellikleri örneğin bir canlandırmaya önceden eklenip, kullanıcının müdahalesiyle değişmeyen özelliklerdir. Çoklu ortama eklenebilen etkileşimli özellikler ise; oyunlar, tıklanıldığında etkin hale gelen etkin noktalar (hotspots), sözlükler, sorular vb. şeklinde sınıflanabilir. Bunların farkı ise, e-kitapların okunması esnasında, kullanıcının istediği zaman bu özellikleri etkin hale getirebilmesidir (Bus, Takacs & Kegel, 2014).

Yapılan araştırmalarda, canlandırma, mzık ve ses efektleri ile zenginleştirilmiş elektronik hikâye kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarında hikâye anlama becerisi ve kelime edinimi üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur (Verhallen, Bus & de Jong, 2006). Çoklu ğrenme Kuramı'na göre (Mayer, 2001) görsel ve işitsel olarak desteklenen hikâye anlatımı, hikyeyle beraber sözel olmayan bilgiyi de aktardığı için öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği görülmektedir. Bir meta-analiz çalışmasında, Bus, Takacs ve Kegel (2014) canlandırma, mzık ve ses efektleriyle desteklenen elektronik hikâye kitaplarının durağan (statik) e-kitaplara göre, çocukların dil gelişimi ve hikâye anlama becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. E-hikâye kitaplarında kullanılan canlandırmaların hikâye ile eş zamanlı olması çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimlerini desteklemektedir (Smeets ve diğerleri, 2014; Verhallen ve diğerleri, 2006).

E-kitaplardaki kelime edinimi iki temel kuramla açıklanabilmektedir. Bu kuramlar:

- İkili Kodlama Kuramı (Alan Paivio)
- Çoklu Ortam ğrenme Kuramı (Richard Mayer)

Kuramlara ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda sunulmaktadır.

2.5.1. İkili kodlama kuramı. İnsanlar anadilini anlamak ve kullanmak için yaşantıları sonucu elde ettiği deneyimlerden faydalanmaktadır. Dış dünyaya ait deneyimler, görme, işitme, tatma, dokunma ve koklama gibi duyular aracılığıyla algılanmaktadır. İkili Kodlama Kuramı'na göre duyular aracılığıyla elde edilen bilgiler sözel ve sözel olmayan iki sembolik sistem tarafından kodlanmaktadır. Sistemlerden biri dile ilişkin özellikleri incelerken, diğer sistem ise sözel olmayan nesne ve olaylarla ilgilenir. Yani kısaca, duyusal deneyimlerden elde edilen dille ilgili algılar sözel sisteme kodlanırken, sözel olmayan algılar ise sözel olmayan sisteme kodlanmaktadır (Sadoski & Paivio, 2013).

İkili Kodlama Kuramı'nda algı ile hafıza arasında bir süreklilik olduğu varsayılmaktadır. Oluşturulan zihinsel temsiller dış dünyadan algılananan deneyimlerin somut

özelliklerini kapsar. İkili Kodlama Kuramı'nda sözel (logogen) ve sözel olmayan (imagen) olmak üzere iki temel birim bulunmaktadır. Sözel birimler (logogenler) genel olarak sözel temsiller, sözel dil kodlaması, zihinsel dil, iç ses olarak tanımlanırken; Sözel olmayan birimler (imagenler), sözel olmayan temsiller, sözel olmayan dil kodlaması, zihinsel imgelemler olarak tanımlanır (Sadoski & Paivio, 2013). Sözel birimler (logogenler) dil üreticileriyken, sözel olmayan birimler (imagenler) resim üreticileridir ve ikisi de dilin tanımlanmasında eşit derecede öneme sahiptir.

İkili Kodlama Kuramı'nda duyular aracılığıyla oluşturulan zihinsel temsillerin sözel ve sözel olmayan olarak sınıflandırmasına ilişkin açıklamalar Tablo 1'de sunulmuştur. Örneğin, köpek sözcüğü ele alındığında, sözcüğün sözel dile ve yazı diline ait biçimi sözel alt sisteme kodlanırken; köpeğin görüntüsü ve köpeğin havlaması gibi özellikler sözel olmayan alt sisteme kodlanır.

Tablo 1

Örneklerle duyuşsal algılar ve zihinsel temsilleri arasındaki ilişkinin gösterimi (Sadoski & Paivio, 2013, s.30)

Duyuşsal Algılar	Zihinsel Temsiller	
	Sözel (Logogenler)	Sözel Olmayan (İmagenler)
Görsel	Görsel dil (Yazma)	Görsel nesne
İşitsel	Sözel Dil (Konuşma)	Çevreden gelen sesler
Dokunsal	Braille alfabesi	Nesnenin verdiği his
Tatma		Tat hafızaları
Koklama		Koku hafızaları
Duygusal		Hissedilen duygular

Bu kurama göre, geniş bir imagen merkezine sahip olmak için konuşmayı bilmeye ve okuryazar olmaya gerek yoktur. Konuşmayı bilenler ve okuryazar olanlar için dil genellikle resimlemeyi harekete geçirir. Buna rağmen, sözel olmayan temsiller hafızanın bir parçasıdır ama sadece dille bağlantılı olmak zorunda değildir. Bu varsayımdan yola çıkıldığında, yeni doğan bebekler sözel olmayan temsilleri hızlı bir şekilde biriktirmeye başlarlar ve daha sonra bu sözlü temsilleri anlamlı bir şekilde dille ilişkilendirirler (Sadoski & Paivio, 2013).

İkili Kodlama Kuramı logogen ve imagenlerin içsel yapılarının farklılaştığını öne sürmektedir. Logogenlerin daha ardışık bir hiyerarşik yapısı varken imagenlerin daha uyumlu yapısı vardır. Logogenlerin hiyerarşik yapısını anlamak için dilin gelişim aşamalarına bakılabilir. Örneğin; dil gelişiminde sesbirimler heceleri, heceler sözcükleri, sözcükler de cümleleri oluşturmaktadır. İmagenlerin ise daha farklı bir içyapısı vardır. Daha uyumlu bir

organizasyon şemasına sahiptir. Buradaki uyum, bilgilerin aynı anda ulaşılabilir olması anlamına gelmektedir. Örneğin, bir odaya baktığımızda odayla ilgili, odanın, camın ve kapının yeri, mobilyalar gibi, tüm bilgiler o an orada mevcuttur. Odanın bu yapısı insan zihninde iç içe geçmiş yapılar şeklinde oluşmaktadır (Sadoski & Paivio, 2013).

İkili Kodlama Kuramı'nda dış dünyadan gelen uyarılar üç farklı tip işleme süreci ile algılanmaktadır:

1) Sembolleştirme süreci (representital processing)

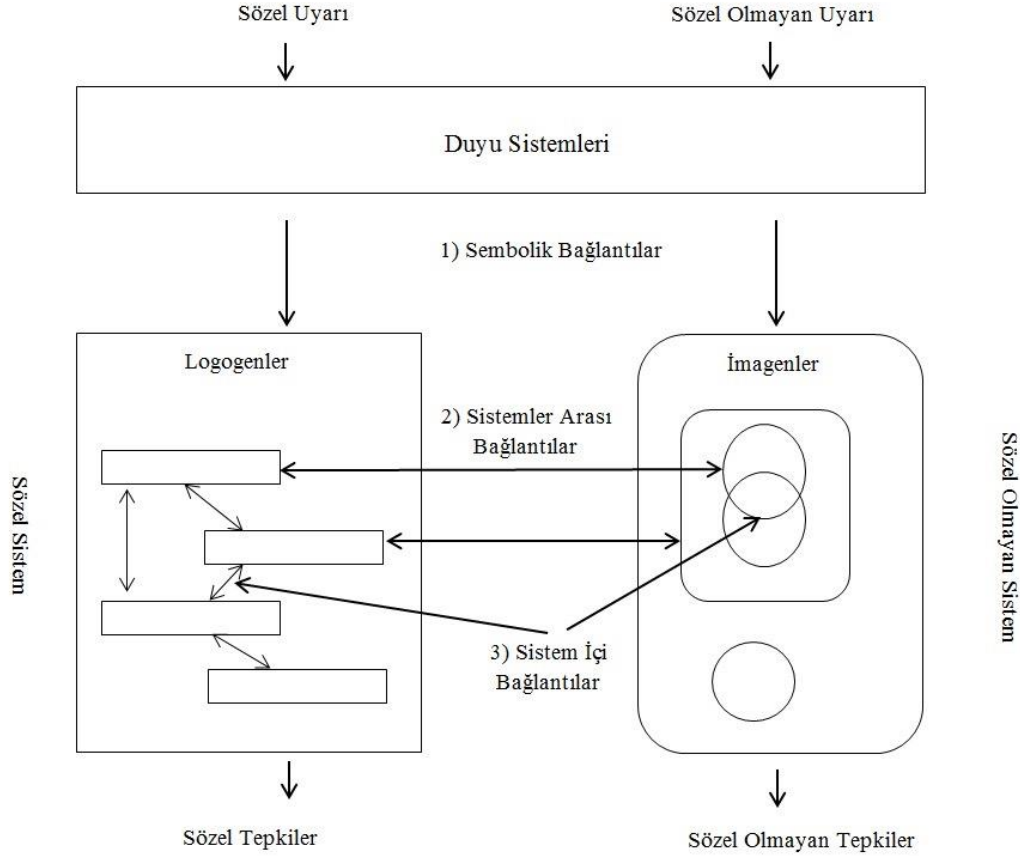
Çevreden gelen uyarılar sadece sözel sistemi, sadece sözel olmayan sistemi ya da her ikisini birden de harekete geçirebilir (Sadoski & Paivio, 2013).

2) Çağrışım süreci (associative processing)

Her alt sistemin kendi içindeki birimlerle etkileşimini ifade eder.

3) Yönlendirme süreci (refential processing)

Alt sistemin birimleri arasındaki işlevsel bağlantıyı göstermektedir. Sözel ve imgesel birimler arasında karşılıklı ve birden çok bağlantı bulunmaktadır. Sözel birimler (logogenler) sözel birimleri, sözel olmayan birimler (imagenler) sözel olmayan birimleri harekete geçirebilir.



Şekil 2. İkili Kodlama Kuramının Genel Modeli (Sadoski & Paivio, 2013).

Şekil 2’de gösterildiği gibi, İkili Kodlama Kuramı’na göre dışardan gelen uyarıların zihinsel temsillerinin oluşma süreci açıklanmaya çalışılmıştır. İkili Kodlama Kuramı’na göre biliş, sözel ve sözel olmayan iki sembolik sisteme ayrılır. Duyusal algılarla gelişen sembolik sistem, duyular aracılığıyla gelen uyarıcıları sözel ve sözel olmayan şekilde kodlar. Dille ilgili algılar sözel sisteme kodlanırken, sözel olmayan algılar da sözel olmayan sisteme kodlanmaktadır. Alt sistemler, daha alt düzeyde görsel, işitsel vb. sınıflara ayrılır. Örneğin, köpek sözcüğünün sözel dile ve yazı diline ait biçimi sözel alt sisteme kodlanırken; köpeğin görüntüsü ve köpeğin havlaması gibi özellikler sözel olmayan alt sisteme kodlanır. En alt düzeyde sözel birimler (logogenler) ve sözel olmayan birimler (imagenler) bulunmaktadır. Logogenler ve imagenler bir araya gelerek sözel ve sözel olmayan anlamlı bilgi bütünleri oluşturmaktadırlar.

İkili Kodlama Kuramı'nın temeli zihinsel temsillere dayanır. Zihinsel temsiller etkinleştirilemediği zaman anlama gerçekleşmez. Sözel ve sözel olmayan bilgilerin temsilleri ve bu temsiller arasındaki ilişkiler aracılığıyla dilden anlam çıkarılmaktadır. Zihinsel temsiller arasındaki ilişkiler ve bağlantılar arttıkça çıkarılan anlam daha da zenginleşmektedir.

Paivio'nun (1986) İkili Kodlama Kuramının yanında, e-kitapların kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerinde olan etkilerini belirlemek için Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı da açıklamalar getirmektedir.

2.5.2. Çoklu ortam öğrenme kuramı. Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı temellerini, İkili Kodlama Kuramı (Paivio, 1986) ve insan hafızasının sınırlı kapasite ile çalıştığını öne süren Baddeley (1986)'in kuramlarından almaktadır. İkili Kodlama Kuramının en önemli savı, dış dünyadan gelen işitsel ve görsel bilgiyi, bilişsel sistemlere ayırması ve bu bilgileri sözel ve görsel bilgi şeklinde kodlamasıdır. Sözel ve görsel kodlama süreci çoklu ortamda öğrenmeye açıklama getirmektedir. İkili Kodlama Kuramı'nda olduğu gibi insan hafızasında da sözel ve görsel olarak iki ayrı kanal bulunmaktadır. Fakat insan hafızasının belli kapasitesi vardır ve bu sınırlı kapasite bilgiyi işleme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu durum Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nda şu şekilde açıklanmaktadır: Dışarıdan duyularımızla algıladığımız uyaranlar iki ayrı kanaldan hafızamıza girdiği zaman öğrenme daha etkili olmaktadır (Low & Sweller, 2014).

Çoklu Ortamda Öğrenme Kuramı Mayer (2001) tarafından ortaya atılmış olup; kuram kısaca, kelimelerle ve resimlerle öğrenme olarak tanımlanabilir. Bu kurama göre, insanlar kelimeler ve resimlerle birlikte, sadece kelimelere göre daha anlamlı ve derinlemesine öğrenme gerçekleştirmektedirler (Mayer, 2014). Mayer (2014) çoklu ortamı, sözel form ve görsel form olarak ikiye ayırmaktadır. Sözel form olarak kastedilen yazı ya da yazının sözel olarak ifadesi, resimsel form ise statik grafikler (görseller, grafikler, diagramlar, haritalar, resimler) ve hareketli grafikler (canlandırma ve videolar) olarak tanımlanmaktadır. Çoklu

ortam öğrenme ise, öğrenenin görsel ve sözel formlardan gelen bilgiyi yapılandırmasıyla meydana gelmektedir.

Görsel ve sözel formlardan gelen bilginin insanın beynindeki temsilinin oluşma süreci Mayer'ın çalışmalarının odağı olmuştur. Mayer (2001) kuramını yedi temel ilke üzerine kurmuştur:

1. *Çoklu Temsil İlkesi (Multimedia Principle)*: Bir bilginin hem görsellerle hem de sözel olarak aktarılması sadece sözel olarak aktarılmasından daha etkilidir ve öğrenenler bu şekilde daha iyi öğrenmektedirler. Bilginin yapılandırılmasında birden fazla kanalın kullanılması öğrenmeyi arttırmaktadır.
2. *Uzaysal Birliktelik İlkesi (Spatial Contiguity Principle)*: Bilgi aktarılırken sözel ve görsel formdaki bilgilerin birbiriyle ilişkili ve mesafe olarak birbirine yakın şekilde sunulması öğrenmenin etkisini arttırmaktadır.
3. *Zamansal Birliktelik İlkesi (Temporal Contiguity Principle)*: Bilgi aktarılırken sözel ve görsel formdaki bilgilerin birbiriyle ilişkili ve birbirine eş zamanlı olarak sunulması öğrenmeyi daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır.
4. *Özlülük İlkesi (Coherence Principle)*: Çoklu ortam öğrenme ortamlarında konuyla ilişkili olmayan görsel ve işitsel uyarılar bulunduğu zaman öğrenme olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle, ortama eklenen uyarılar konu bütünüyle ilişkili olmalıdır.
5. *Kanal İlkesi (Modality Principle)*: Canlandırma ile bilgi aktarılırken, canlandırmanın sözlü anlatımla desteklenmesi yazılı anlatıma göre öğrenme üzerinde daha etkili olmaktadır. Yani kısaca, canlandırma tekniği ile sözel anlatım birlikte tercih edilmelidir.

6. *Aşırılık İlkesi (Redundancy Principle)*: Canlandırma ile bilgi aktarırken sadece sözlü anlatım tercih edilmelidir. Aynı bilgi sadece tek formatta sunulduğu zaman daha etkili olmaktadır.
7. *Bireysel Farklılıklar İlkesi (Individual Difference Principle)*: Mayer (2001)'in yaptığı araştırmalar sonucunda Çoklu Ortam Öğrenme'nin, daha az ön bilgiye sahip öğrencilerde ve uzamsal becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerde daha etkili olduğunu ortaya konulmuştur.

Mayer'e (2001) göre; çoklu ortamlarda öğrenme nasıl gerçekleştiğine ilişkin üç varsayım bulunmaktadır: (1) İnsanların görsel ve işitsel olarak iki ayrı kanalı bulunmaktadır, (2) bu kanalların sınırlı bir kapasitesi vardır, (3) sınırlı kapasite nedeniyle, anlamlı öğrenme, görsel ve işitsel yolla gelen bilginin etkin bir şekilde seçilmesi, düzenlenmesi ve ilişkilendirilmesiyle gerçekleşmektedir.

Çoklu Ortam Öğrenmeyi, Mayer (2001)'in yedi ilkesi temel alınıp açıklandığında, ilk olarak, *Çoklu Temsil İlkesi* ile başlamak gerekir. Bilgi, sadece sözel olarak sunulduğu zaman, bilişsel süreç, sözel bilginin seçilmesi, düzenlenmesi ve önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi şeklinde gelişim gösterecektir. Bilgi, hem görsel hem de sözel olarak sunulduğu zaman ise; öğrenen bunlara ek olarak, görselin seçilmesi, düzenlenmesi ve sözel bilginin görselle ilişkilendirilmesini de sürece dâhil edecektir. İlgili sözel bilgiyi görselle ilişkilendirebilmek, anlamlı öğrenme için temel teşkil etmektedir ve bilginin sadece sözel olarak sunulmasından daha etkili bir öğrenme sağlamaktadır.

Çoklu Ortam Öğrenmenin *Uzaysal Birliktelik İlkesine* bakıldığında, birbiriyle ilişkili sözel ve görsel bilgi aynı sayfada birbirine mesafe olarak yakın şekilde sunulduğu zaman öğrenen bilginin sözel ve görsel temsillerini hafızada aynı zamanda tutabilmektedir. Böylece, kelime ve ilgili görselin ilişkilendirilmesi süreci daha etkili bir şekilde gerçekleşmektedir.

Ayrıca, *Zamansal Birliktelik İlkesine* göre de, sözel ve görsel yolla gelen bilginin eş zamanlı olarak sunulması da öğrenmenin etkililiğine katkı sağlamaktadır.

Özlülük İlkesi gereğince sunulan bilgiyle ilişkili olmayan bilginin ortamda var olması, öğrenenin hafızasında ilişkili kelime ve görseli aynı anda tutmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, verilmek istenen bilgiyle ilişkili olmayan sözel ve görsel bilgilerin ortamda sunulmaması gerekmektedir.

Aşırılık İlkesine ilişkin olarak da, kelimeler yazılı olarak sunulduğu zaman, canlandırma için gerekli olan görsel dikkatin bir kısmını ayırıştırılmaktadır. Buna ayrılmış dikkat (split attention) etkisi denmektedir. Yani, canlandırmadaki bilgi sözel ifadeye ek olarak yazılı olarak da sunulduğu zaman, öğrenenin dikkati canlandırmaya ve yazıya olmak üzere ikiye ayrılmaktadır ve bu da öğrenmenin kalitesini düşürmektedir.

Son olarak da, *Bireysel Farklar İlkesi* ele alındığında, yüksek düzeyde bilgiye sahip öğrenenler, görsel temsilleri kendi kendilerine oluşturma ve kullanma yeteneğine sahip olabilmektedirler. Bu nedenle iyi şekilde tasarlanmış bir Çoklu Ortam Öğrenme, onların daha fazla öğrenmelerine katkı sağlamayabilir. Daha az ön bilgiye sahip öğrenenler içinse durum tam tersi olabilir. Yani, görsel temsilleri oluşturabilmek için desteğe ihtiyaç duydukları için çoklu ortam öğrenme onlara yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, uzamsal becerileri yeterince gelişmemiş öğrenenler için, görsel temsilleri hafızada tutabilmesi çok fazla enerji gerektirmektedir. Bu durumda, sözel ve görsel bilgiyi ilişkilendirmek için gerekli olan bilişsel faaliyetlerde bir takım sorunlara neden olmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Okul öncesi dönemde kitap okuma ve dil gelişimine ilişkin araştırmalar. Bu bölümde ilk olarak, kitap okumanın okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi üzerine etkisini inceleyen yabancı alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir.

Bus, van IJzerdoorn ve Pellegrini (1995) yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarına aileleri tarafından kitap okunmasına ilişkin yapılan deneysel çalışmaları bir araya getirmişlerdir. Bu meta-analize eklenen çalışmalar ailelerin çocuklarına okuma sıklığı üzerine odaklanan çalışmalardır. Araştırmanın sonucunda ailelerin okul öncesi dönemde çocuklarına hikâye okumasının çocukların dil gelişimi, erken okuryazarlık becerileri ve okuma başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğu yönündedir. Çocuklara kitap okunması, çocukların dil gelişimi, erken okuryazarlık becerileri ve okuma başarısında varyansın % 8'ini açıkladığı görülmektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da, ailelerin okuma sıklığının sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak değişiklik göstermediğidir. Ayrıca çocukların yaşı ilerledikçe ve çocuklar okuma becerisi kazandıktan sonra çocuklara kitap okunmasının etkisinin giderek azaldığı görülmüştür. Yani çocuklara kitap okumanın en etkili olduğu dönem okul öncesi dönemdir.

McGill-Fronzen, Allington, Yokoi ve Brooks (1999) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde yapılan hikâye okuma etkinliklerinin çocukların kelime edinimlerini ve hikâye anlama becerilerini ne derece arttırdığı araştırılmıştır. Araştırma altı farklı anasınıfında yürütülmüştür. Araştırmanın deney gruplarından birinde görev yapan öğretmenlere etkili kitap okumaya yönelik 30 saatlik bir eğitim ve bu eğitimle beraber araştırma kapsamında seçilen 250 kitap verilmiştir. Diğer gruptaki öğretmenlere ise her hangi bir eğitim verilmeden sadece 250 kitap verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ise herhangi bir eğitim ve kitap verilmemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlere eğitimin ve kitapların birlikte verildiği deney grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin daha da geliştiği ortaya konulmaktadır.

Wasik ve Bond (2001) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise; etkileşimli kitap okumanın alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma dört öğretmen ve

127 okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmenlere etkileşimli kitap okuma, açık uçlu soru sorma ve sohbeti yönlendirmeye yönelik eğitim verilirken kontrol grubunda bulunan öğretmenlere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulama sürecinde hem kontrol hem de deney grubu için aynı kitaplar kullanılmıştır ve bu kitaplardan çocukların öğrenmesi beklenen on hedef kelime seçilmiştir. Araştırmanın uygulamaları 15 hafta sürmüştür. Uygulama süresince öğretmenler katılımsız gözlem yoluyla gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanan deney grubundaki çocukların dil gelişimindeki artış kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Mol ve Bus (2011) yazı farkındalığı ile okumanın gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bir meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir. Meta-analiz çalışmasına çocukların okuma etkinlikleri üzerine odaklanan, toplamda 7.669 örnekleme ulaşan 99 farklı araştırma dahil edilmiştir. Araştırma kapsamına okul öncesi dönem çocuklarının yanısıra ilk ve ortaokul öğrencileri ve üniversite öğrencileri de alınmıştır. Tüm bu farklı örneklem gruplarında yazı farkındalığının okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile pozitif yönde güçlü bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Örneğin, okul öncesi dönemde sözel dil becerilerinde varyansın %12'sini yazı farkındalığı açıklarken; bu oran ilkokulda %13, lisede %30 ve üniversite de %34' çıkmaktadır. Bu kapsamlı araştırmanın sonunda, okul öncesi dönemde birlikte kitap okuma etkinliğinin, çocukların gelişimleri boyunca dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirici okul-dışı okuma deneyimleri sağladığı ve bu nedenle önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Mol, Bus, de Jong ve Smeets (2008)'in yürüttüğü bir meta-analiz araştırmasında etkileşimli kitap okumanın etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Kitap okumanın kelime edinimini desteklediği bilinmektedir. Bu nedenle etkileşimli birlikte kitap okumayla çocuğun okuma sürecine dahil edilmeden gerçekleşen okuma etkinliğinin kelime edinimi üzerindeki

etkileri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamına 16 çalışma alınmıştır. Bu araştırmaların sonuçları analiz edildiğinde etkileşimli kitap okumanın ifade edici dil gelişimi üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($d = .59$). Buna karşılık, etkileşimli kitap okumanın etkisi çocukların yaşı ilerledikçe (4-5 yaşa doğru) veya dil gelişimi açısından risk grubunda bulunma durumunda düştüğü görülmüştür. Araştırma etkileşimli kitap okumanın 2-3 yaş çocukları için ev-içi okuryazarlık ortamını olumlu yönde değiştirebileceğini vurgularken; aynı durumun dil gelişimi açısından dezavantajlı koşullardan gelen çocuklar için geçerli olamayabileceğini göstermektedir.

Mol, Bus ve de Jong (2009) etkileşimli kitap okumanın kelime edinimi ve yazı farkındalığı üzerindeki etkisini inceleyen bir meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma, birlikte kitap okuma etkinliğini etkili hale getirmek üzere eğitim almış eğitimcilerle gerçekleşen yarı deneysel 31 çalışmayı ve 2.049 okul öncesi dönem çocuğunu kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, kitap okuma etkinliğinin kalitesi ve sıklığının çocukların sözel dil becerileri üzerinde orta düzeyde etki yarattığı görülmüştür. Yazı farkındalığına ilişkin becerileri içeren etkinlikler okul öncesi eğitim programına dâhil edilmemesine rağmen; etkileşimli gerçekleşen okuma etkinlikleri çocukların harf bilgisi ediniminde varyansın %7'sini açıkladığı belirtilmiştir.

McLeod ve McDade (2011) kitap okumanın okul öncesi dönem çocuklarının kelime edinimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlı bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamına 44 okul öncesi dönem çocuğu alınmıştır. Araştırmanın genel amacı, hızlı eşleştirme (fast mapping) ilkesine göre çocukların alıcı kelime edinimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çocuklara sunulan kelimelerin aynı bağlamda üç kere sunulmasıyla, farklı bağlamlarda birer kez olmak üzere toplam üç kere sunulmasının çocukların kelime edinimleri üzerinde etkisini karşılaştırmaktır. Araştırmanın uygulama sürecinde iki farklı okuma grubu oluşturulmuş ve bu okuma gruplarında üçer kez okuma etkinliği

gerçekleştirilmiştir. İlk okuma grubunda çocuklar, hikâyelerden seçilen kelimelerle her üç okumada bir kez olmak üzere toplam üç kez karşılaşmaktadır. Diğer okuma grubundaki çocuklar ise, seçilen kelimelerle bu sefer farklı bağlamlarda üç kez karşılaşmaktadır. Sonuç olarak, kitap okuma sürecine dahil olan tüm çocukların kelime edinimlerinde artış görülmüştür. Çocukların kelime ediniminde en fazla artış, aynı kelimenin aynı bağlamda üç kez sunulduğu grupta olduğu gözlemlenmiştir.

Justice, Meier ve Walpole (2005) kitap okumanın düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen 5-6 yaş arası çocukların kelime edinimleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır.

Araştırma 57 okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın amaçları şu şekilde özetlenmiştir: (1) tekrarlı kitap okumaya maruz kalmanın kelime edinimi üzerindeki etkisini belirlemek, (2) bilinmeyen kelimelere ilişkin yapılan açıklamaların kelime edinimi üzerindeki etkisini göstermek, (3) çocukların ön kelime bilgisinin kelime edinimi üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymak. Araştırma sonucunda, kelime artışının en fazla bilinmeyen kelimeler üzerinde açıklamaların yapıldığı deney grubunda olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, düşük düzeyde kelime bilgisine sahip çocukların daha yüksek kelime bilgisine sahip çocuklara göre müdahale sonucunda daha fazla kelime öğrendikleri yönündedir.

Kitap okumanın okul öncesi dönem dil gelişimine olan etkilerine ilişkin ülkemizde yapılan araştırmaların özetleri aşağıda sunulmaktadır.

Taner ve Başal (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuğun dil gelişimi üzerinde okul öncesi eğitimin ve sosyo-ekonomik düzeyin etkisini vurgulamaktadır. Araştırmanın genel amacı, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa İli sınırları içerisinde 10 resmi ilköğretim okulunun birinci sınıflarından 120'si kız, 120'si erkek ve 80'i alt sosyo-ekonomik,

80'i orta sosyo-ekonomik ve 80'i de üst sosyo-ekonomik düzeyde olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Özellikle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Şimşek (2007) okul öncesi dönem çocuklarının Okuma Olgunluğu düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programı'nın etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmasını 30 deney 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 çocuk üzerinde yürütmüştür. Deney grubuna altı hafta boyunca birer gün ara ile haftada üç gün, günde 30-40 dakika süren "Türkçe Dil Etkinlik Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar bu süre içinde, normal eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırma sonunda "Türkçe Dil Etkinlik Programı"nın okuma olgunluğu düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tepebaş Cengiz (2015) tarafından yapılan bir araştırma ile öğretmenlerin gerçekleştirdikleri resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile 48-60 aylık okul öncesi çocuklarının dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişki üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir ilinde bulunan beş bağımsız anaokulundan 48-60 aylık sınıflarına devam eden 208 çocuk ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin günlük plan içerisinde uyguladıkları resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ve öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimini desteklemek açısından önemli olduğunu ortaya konulmuştur.

Okyay (2015) tarafından yapılan bir araştırma ile öykü yönteminin çocukların alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların

anasınıflarına devam eden ve normal gelişim gösteren 48-72 aylık 52 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Bilimsel İçerikli Öykülerle Desteklenen Eğitim Programı'nın uygulanmasından hemen sonra yapılan deney ve kontrol grubu son-test puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarının izleme testi ile son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark bulunmazken, izleme testi ile ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında izleme testi toplam değeri lehine anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, öykü yönteminin 48-72 aylık çocukların alıcı-ifade edici dil sözcük bilgilerini ve bilimsel sözcük kazanımlarını etkilediği gözlemlenmiştir.

Başal, Sarı, Doğdu, Oğuz ve Sayal (2016) tarafından yürütülen bir araştırmada bütünleştirilmiş etkileşimli kitap okuma uygulamasının okul öncesi dönem (60- 66 ay) çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda; orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve normal gelişim gösteren 60- 66 ay arası 28 kız 17 erkek toplam 45 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce sekiz farklı kitapla etkileşimli-bütünleştirilmiş okuma etkinlikleri hazırlanmış ve çocukların etkin katılımını sağlamak için, her okuma etkinliği için bir kitap seçilmiştir. Seçilen her hikâyeye ilgili hikâye öncesi, hikâye sırası ve hikâye sonunda sorulmak üzere açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Daha sonra bu kitaplarda yer alan ve çocukların bilemeyecekleri düşünülen zor kelimeler, Örneğin; teneke, fide, vadi ve benzeri kelimeler seçilmiştir. Son olarak, seçilen zor ve çocukların henüz bilemedikleri kelimelerin öğrenilmesini pekiştirmek için okunan hikâye ile ilgili sanat, drama ve müzik etkinlikleri seçilmiş olup, hikâye bu etkinliklerle bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Uygulamalar sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Önce, çocukların genel kelime bilgisi Peabody Resim-Kelime Testi ile ölçülmüş ve kelime bilgi düzeyleri saptanmıştır. Ayrıca, kitaplarda yer alan ve çocuklar tarafından bilinmeyen kelimelerle, araştırmacılar alıcı ve ifade edici dil gelişimi

ölçeği geliştirmeye çalışmışlardır. Geliştirilen bu ölçek son testteki alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bütünleştirilmiş etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan deney grubu ve bütünleştirilmiş etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul öncesi dönem 60-66 aylık çocuklara uygulanan Bütünleştirilmiş ve Etkileşimli kitap okuma etkinliğinin çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimleri üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada risk altında olan ve korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı “Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın” etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdunda kalan 4-5 yaş arası dördü kız beşi erkek toplam dokuz çocuk katılmıştır. Araştırmada üç öykü kitabı kullanılmıştır. Çocukların sözcük bilgilerine yönelik öğretimsel hedefleri oluşturmak üzere öykü kitaplarının teması ve çocukların düzeyi dikkate alınarak her kitap için on isim ve on eylem sözcük ile bir sesbirim belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda risk grubundaki çocukların farklı sözcük sayılarında olumlu bir artış olduğunu bulmuştur.

Gölcük, Okur ve Berument (2015)’in yaptığı bir çalışma da yine dezavantajlı koşullardan gelen çocuklarla yürütülmüştür. Araştırmada geliştirilen bir kitap okuma müdahale programı kapsamında düşük sosyo-ekonomik koşullardan gelen okul öncesi çocuklarının alıcı dil ve hikâye anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çocukların dil becerilerini arttırmak için okul öncesi dönemde olan 16 çocuğa beş oturumda hikâye kitapları etkileşimli şekilde okunmuştur. Etkileşimli kitap okuma esnasında kitaplarda geçen ve çocuklar için yeni olabileceği düşünülen kelimeler üzerinde durulmuş ve olay örgüsü ile ilgili sorular sorularak kitaplar okunmuştur. Böylece kitap okuma müdahale programı beş haftada tamamlanmıştır. Ayrıca çocuklar her seansa 4-5 kişilik gruplar halinde alınmıştır.

Araştırmanın sonunda yapılan ölçümlerde düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil becerisi ve hikâye anlama becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca (2017) tarafından etkili kitap okumanın uzun dönemdeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılmış çocukların ilkökul birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya, okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılmış 72 ve bu uygulamalara katılmamış 73 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, çocukların birinci sınıftaki anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğrulukları ve süreleri ile doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan çocukların ilkökul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama bakımından akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdikleri ortaya konulmuştur.

Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen hikâye okuma zamanının niteliğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamına alınan 16 okul öncesi öğretmenin Türkçe etkinlikleri videoya kaydedilerek hikâye okudukları esnada sordukları sorular ve etkileşimin niteliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine kısıtlı zaman ayırdıkları, etkileşimli okumaya daha seyrek düzeyde yer verdikleri ve daha fazla oranda kapalı uçlu ve (ne) soru ifadesi içeren soruları çocuklara yönelttikleri bulunmuştur.

Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri (2016) tarafından da hem ailelerin hem de okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinliklerinin niteliği incelenmiştir. Araştırma 46 okul öncesi öğretmeni ve 45 anne-baba ile gerçekleşmiştir. Araştırmada ailelerin ve

öğretmenlerin hikâye öncesinde, hikâye sırasında ve hikâye sonrasında çocukla etkileşimleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babaların öğretmenlere göre, çocuğu kitap okuma sürecine daha az dâhil edebildikleri ve hikâye sonrası etkinliklere de daha az yer verdikleri görülmüştür.

Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından anne-babaların çocuklarıyla gerçekleştirdiği kitap okuma etkinliklerinin sıklık düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları olan 348 anne-baba ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, anne-babaların yarısından fazlası çocuklarıyla hafta birkaç kez ve yaklaşık 10-20 dakika kitap okuduğu belirtmişlerdir. Ayrıca anne-babanın eğitim durumu ve gelir düzeyinin de okuma etkinliklerini gerçekleştirilmesiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan anne-babaların düşük olanlara göre daha fazla etkileşimli okuma yaptıkları ve okumaya yönelik olumlu model oldukları görülmüştür. Bu duruma ek olarak, çocuklarına her gün kitap okuyan anne-babaların daha fazla etkileşimli kitap okudukları, okuma faaliyetlerine daha fazla zaman ayırdıkları bulunmuştur.

Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017) ev merkezli diyaloga dayalı okumanın çocukların dil gelişimlerine olan etkisinin incelendiği araştırmasında, anne-babalara altı hafta boyunca evlerinde çocukları ile birlikte diyaloga dayalı kitap okumaları gerçekleştirmesi istenmiştir. Araştırma 32 anne-baba ve onların çocuklarıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, anne-babaların evde çocuklarına evde diyaloga dayalı kitap okumasının çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişim düzeylerini yükselttiği saptanmıştır.

Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan (2017) yürütülen araştırmada, diyaloga dayalı kitap okumanın 4-5 yaş grubu çocuklarının dil gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma 4-5 yaş grubunda 104 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, diyaloga dayalı okumanın uygulandığı gruptaki çocukların dil puanları, geleneksel birlikte okumanın uygulandığı kontrol grubu çocuklarının dil puanlarından anlamlı derece farklılaştığı görülmüştür.

Bu sürece kadar sunulan araştırmalar kitap okumanın okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine ve kelime edinimine olan olumlu etkisi göstermektedir. Yukarıda yer alan araştırmalar gösteriyor ki; kitap okuma etkinliği diyaloga dayalı ve etkileşimli olarak gerçekleştiği zaman çocukların dil gelişimi ve kelime edinimi üzerinde daha etkili olmaktadır. Aşağıda sunulan araştırmalarda ise, teknolojinin gelişimine paralel olarak giderek yaygınlaşan e-kitapların çocukların dil gelişimine ve kelime edinimine olan etkilerini göstermektedir. Bu amaçla taranan araştırmalar sonucunda, e-kitapların okul öncesi dönemde kullanımına ilişkin Türkiye’de sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bununla beraber, e-kitapların etkisini araştıran araştırmaların son yıllarda giderek artması konunun Türkiye’de de güncelleşmekte olan bir konu olduğunu göstermektedir.

Kocaman-Karoğlu (2015) tarafından dijital hikâye anlatma tekniğinin okul öncesi dönem çocuklarının insan vücuduna ilişkin kavramsal algıları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 149 okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının, geleneksel hikâye anlatımına göre çocukların kavramsal anlayışları üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada dijital hikâye tekniğinin kullanılması çocukların kavram ediniminde daha bütüncül bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kocaman-Karoğlu (2016) okul öncesi dönemde dijital hikâye anlatımı üzerine yürüttüğu bir başka çalışmasında; okul öncesi dönem çocukları için dijital hikâye anlatımını bir sınıf etkinliği olarak kullanmanın artılarını ve eksilerini öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler dijital hikâye anlatımı uygulamalarını öğrencilerin aktif katılımını, somut deneyimler elde etmelerini sağlaması gibi nedenlerle faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, süreçte teorik ve teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklı güçlükler yaşadıklarından da bahsetmişlerdir.

Şimşek (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkileri incelenmiştir. Araştırma 48-66 ay grubunda 56 çocukla yürütülmüştür. Deney gruplarından birine diyaloga dayalı yöntemle araştırmacı tarafından kitap okunurken; diğer deney grubuna aynı hikâyenin e-kitapları izletilmiş ve son grupta yer alan çocuklara ise yine kendi sınıf öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemle aynı kitaplar okunmuştur. Uygulamalar sırasında her üç gruba da haftada üç kez olmak üzere on haftada toplam 24 hikâye kitabı okunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişimi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. E-kitap uygulaması yapılan grupta dil gelişimi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; geleneksel yöntemle kitap okunan gruptaki çocukların alıcı dil gelişimi olumlu yönde artış göstermiştir.

E-kitapların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi ve kelime edinimi üzerinde yabancı alanyazında yapılan araştırmalar aşağıda sunulmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak incelendiğinde bir kısım araştırmanın e-kitaplara eklenen çoklu ortam özelliklerine, diğer bir grup araştırmanın da e-kitapların etkileşimli özelliklerine odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle ulaşılan yabancı araştırmalar, e-kitaplardaki çoklu ortam özelliklerinin kelime edinimi üzerine etkisi ve e-kitaplardaki etkileşimli özelliklerin kelime edinimi üzerine etkisi olmak üzere iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur.

2.6.2. Çoklu ortam öğelerin kelime edinimine etkisine ilişkin araştırmalar. Bus, Takacs ve Kegel (2015) tarafından yapılan bir alanyazın taramasında çoklu ortam özelliklere sahip kitapların öğrenmeyle ilgili sağladığı kolaylıklar ve sınırlılıklar tartışılmıştır. Bu alanyazın taramasında çoklu ortam özellikli kitaplara eklenen canlandırma ve diğer görsel efektlerin, arka plan müzik ve ses efektlerinin, oyunlar, sözlükler gibi etkileşimli öğelerin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri üzerine yürütülen çalışmalar bir

araya getirilerek sunulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda çoklu ortam özelliklere sahip e-kitapların hem olumlu hem de olumsuz etkileri ortaya koyulmuştur. E-kitaplara eklenen çoklu ortam özellikler özellikle dil becerileri açısından geride olan ve okumada problem yaşayan çocuklar için çoklu ortam öğrenmeyi destekleyebilmektedir. Buna karşılık, e-kitaplara eklenen oyunlar, etkin noktalar (hotspots) gibi etkileşimli öğeler çocukların hikâye anlama becerileri ve hikâyelerden kelime öğrenme düzeylerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Kitap okuma esnasında bu etkileşimli öğelerinde sürece dâhil olması çocukların yönergeler arası geçiş (task-switching) ve çoklu görev yönetimi gibi (multitasking) becerilerinin de kullanımını gerektirdiği için bilişsel yüke (cognitive load) sebep olmaktadır. Bununla birlikte, ayrımlı duyarlılık (differential susceptibility) savı ile ilişkili olarak iyi şekilde tasarlanmış e-kitaplar hassas ve risk grubunda bulunan çocukların öğrenmesini olumlu yönde desteklediği görülmektedir.

Takacs, Swart ve Bus (2015), çoklu ortam özelliklerle zenginleştirilerek okunan e-kitapların ve geleneksel olarak okunan kitapların küçük çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla bir meta-analiz çalışması yürütmüştür. Bu meta-analiz çalışmasında 43 ayrı araştırma bir araya getirilerek çoklu ortam özellikli e-kitapların 2,147 çocuk üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Araştırma sonucunda e-kitapların çocukların hikâye anlama becerileri ($g+ = 0.17$) ve ifade edici kelime becerileri ($g+ = 0.20$) üzerinde küçük ama anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Araştırmada farklı çoklu ortam özelliklerin etkileri ayrı ayrı incelenmiştir. Örneğin, canlandırılmış görseller, müzik ve ses efektleri çocukların öğrenmesi üzerinde faydalı olurken oyunlar, etkin noktalar (hotspots) vb. etkileşimli öğeler dikkat dağıtıcı bulunmuştur. Özellikle aile ortamında dil gelişimini destekleyici yeterli uyaran bulunmayan, dezavantajlı koşullardan gelen çocuklar için canlandırma ve müzik gibi çoklu ortam özellikleri yararlı olurken, oyunlar ve etiketler gibi etkileşimli öğeler öğrenmelerine zarar vermektedir.

Bu alandaki araştırmalar canlandırma ile desteklenmiş hikâye kitaplarının statik hikâye kitaplarına göre normal gelişim gösteren çocukların (Smeets & Bus, 2014) ve aynı zamanda Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların (Verhallen & Bus, 2010, Verhallen, Bus & de Jong, 2006) kelime ediniminde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Smeets, van Dijken ve Bus (2014) elektronik kitapların Gelişimsel Dil Bozukluğu yaşayan çocukların kelime edinimi üzerinde etkisini araştırmışlardır. Araştırmada iki farklı deney yapılmıştır. İlk deneyde, Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocuklara dört adet e-kitap dörder kez okunmuştur. Bu elektronik kitaplardan ikisi canlandırma ve ses efektleri içeren video kitapları şeklinde sunulurken; diğeri iki kitapta basılı kitap şeklinde canlandırma ve müzik efekti olmadan sunulmuştur. İki farklı şekilde sunulan kitaptaki çocukların kelime edinimleri arttırdığı görülmüştür. Fakat dil gelişim geriliği yaşayan çocuklar için statik şekilde sunulan kitaplar daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aynı araştırmada yapılan ikinci deney ise, video kitapların sunduğu hangi öğelerin kelime edinimi engellediğini bulmaya yöneliktir. Bu amaçla seçilen sekiz hikâye kitabı dörder kez çocuklara farklı şekillerde okunmuştur. E-kitaplar çocuklara a) ses ve müzik efekti olmayan statik hikâyeler, b) ses ve müzik efekti olan statik hikâyeler, c) ses ve müzik efekti olan video hikâyeler, d) ses ve müzik efekti olmayan video hikâyeler olmak üzere dört farklı şekilde sunulmuştur. Araştırma sonucunda hikâyelerin hareketli ve statik şekilde gösterimi eşit derecede etki yaptığı görülürken; videolara eklenen müziğin kelime edinimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Verhallen, Bus ve de Jong, (2006) animasyon haline getirilmiş hikâye kitaplarının Flemenkçeyi ikinci dil olarak öğrenen beş yaş çocuklarının hikâye anlama ve dil becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada yer alan hikâyeler çocuklara bilgisayar ekranından sunulmuştur. Tüm hikâyeler aynı kişi tarafından seslendirilmiştir. Farklı olarak bazı hikâyelere hikâyedeki olayları dramatize etmek için canlandırma, ses efekti ve müzik gibi çoklu ortam özellikleri eklenmiştir. Hikâyelere eklenen bu çoklu ortam öğeleri çocukların

hikâyedeki baş karakterlerin amaçlarını ve motivasyonlarını anlama becerisinde olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Buna ek olarak çocukların kelime ve sözdizimi bilgisini de arttırdığı bulunmuştur. Araştırma ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve dil ve okuryazarlık becerilerinde eksiklik olan çocuklar için eklenen bu çoklu ortam özelliklerin faydalı olduğunu da vurgulamaktadır.

Verhallen ve Bus (2010) Hollanda'da düşük sosyo-ekonomik koşullardan gelen göçmen ailelerinin çocukları üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu göçmen ailelerin çocukları sınırlı kelime bilgisi ile okula başlamakta ve bu nedenle ilerleyen dönemlerde okumada zorluklar yaşadıkları için risk grubundaki çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Yürütülen çalışmanın amacı ise, sınırlı kelime bilgisine sahip çocukların e-kitaplar aracılığıyla ikinci dilleri olan Felemenkçeyi öğrenmelerini desteklemektir. Araştırmaya okul öncesi dönemdeki 92 çocuk katılmıştır. Araştırmanın deney grubuna dahil olan çocuklar e-kitaplar canlandırma ile desteklenmiş veya statik olarak sunulmuş deney gruplarına seçkisiz atanmışlardır. Araştırmanın kontrol grubunda bulunan çocuklar ise dil gelişimini destekleyecek düzeyde olmayan bir bilgisayar oyununa katılmışlardır. Uygulama sonunda çocukların kitaplardan seçilen hedef kelimeleri alıcı ve ifade edici boyutta ne kadar öğrendikleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubunda olan çocukların hem alıcı hem de ifade edici kelime edinimlerinde artış olmuştur. Özellikle, canlandırma ile desteklenmiş e-kitap grubuna dâhil olan çocukların ifade edici dil gelişimlerinde daha etkili bir artış olduğu görülmüştür.

2.6.3.Çoklu ortamdaki etkileşimli öğelerinin kelime edinimine etkisine ilişkin araştırmalar. E-hikâye kitapları sıklıkla hareketli resimler, ses efektleri, arka plan müzikler, etkin noktalar (hotspots) gibi özellikleri içermektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar eklenen bu özelliklerin çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmaktadır.

Smeets ve Bus (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, e-hikâye kitaplarındaki hareketli resimler, ses efektleri, arka plan müzikler gibi özelliklere eklenen etkin noktaların (hotspots) bu kitapların çocukların kelime edinimi üzerinde etkiyi arttırıp arttırmadığını belirlemeye çalışmışlardır. 4-5 yaş grubu 136 çocuk rastgele dört gruba atanmışlardır: a)statik e-kitap, b) canlandırmayla desteklenmiş e-kitap, c) etkileşimli ve canlandırmayla desteklenmiş e-kitap, d) kontrol grubu. Uygulamada dört adet e-kitap dört haftalık süre boyunca dörder kez bilgisayar ortamında çocuklara sunulmuştur. Araştırma sonunda, deney gruplarında büyük bir kelime artışı olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların kelime edinimindeki artış en çok etkileşimli ve canlandırmayla desteklenmiş e-kitaptan olduğu görülmüştür. Çocukların kelime edinimindeki artış sırasını canlandırmayla desteklenmiş e-kitap ve statik e-kitap takip etmiştir. Ayrıca, canlandırmayla desteklenmiş ve etkileşimli e-kitaplar çocukların hikâye anlama becerilerinde olumlu ya da olumsuz bir etki göstermediği gözlemlenmiştir.

Yukarıda sunulan araştırmalarda e-kitapların normal gelişim gösteren veya dezavantajlı koşullardan gelen çocukların dil becerileri ve kelime edinimleri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Fakat e-kitaplara eklenen hangi etkileşimli özelliklerin bu olumlu etkiyi yarattığını ortaya koyan çok az araştırma mevcuttur. Bu alanda yapılan araştırmalar, e-kitaplara eklenen etkileşim özelliklerinin kitabın içeriğiyle ilgiliyse dil gelişimi ve hikâye tekrar (retelling) becerileri üzerinde pozitif yönde etkili olduğunu göstermektedir (Bus, Takacs & Kegel, 2015).

Kelley ve Kinney (2016) yürüttüğü araştırmanın amacı, etkileşimli e-kitaplar ile etkileşimli olmayan e-kitapların okul öncesi dönem çocuklarının kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerinde etkisini belirlemektir. Araştırmada hikâye kitaplarına eklenen etkileşimli özelliklerin içerikle ilişkisinin kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırmada iki deney grubu mevcuttur: (1)

Etkileşimli hikâye okunan deney grubu: hikâye yüksek sesle çocuklara okunmakta ve etkileşim özellikler içermektedir, (2) Etkileşimsiz hikâye okunan deney grubu: hikâye yüksek sesle çocuklara okunmakta ama etkileşimli özellikler içermemektedir. Etkileşimli e-kitaplarda çocuklar karakterin üzerine tıklayabilmekte, resme tıklayarak canlandırmayı başlatabilmektedir. Etkileşimli kullanılan e-kitaplarda ayrıca hikâye içine gömülü hikâye ile ilişkili altı adet soru da çocuklara sorulmaktadır. Araştırma sonucunda; e-kitaplardaki etkileşimi destekleyen öğelerin kelime edinimi ve hikâye anlama üzerinde tek başına bir etkisi olmadığı bulunmuştur. E-kitaplara eklenen etkileşimli özellikler içerikle ilişkili ve açıklayıcı olacak şekilde tasarlandığı zaman kelime edinimi üzerinde daha etkili oldukları gözlemlenmiştir.

Korat ve Shamir (2012) tarafından yapılan araştırmada bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırma, e-kitaplarda kullanılan etkileşimli özelliklerin doğrudan ve dolaylı olarak sunulmasının fark yarattığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar (1) e-kitap okuma ve (2) normal anaokulu programına göre kitap okumanın uygulandığı kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada kullanılan e-kitaplar, kitapta geçen kelimelerin tanımlarını içeren ve içermeyen olmak üzere iki şekilde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, kitapta yer alan kelimelerin tanımlarını vererek kelime desteği sağlayan deney grubundaki çocukların, kelime tanımı içermeyen e-kitap okunan deney grubunda yer alan çocuklara göre kelime edinimi ve kelime okuma becerisinde artış görülmüştür. Sonuç olarak, çocukların kelime bilgisi, e-kitaplarda yer alan doğrudan ve açıklayıcı yönergeler içeren etkileşimli özelliklerle daha da artmaktadır.

Smeets ve Bus (2011) tarafından yapılan bir araştırmada e-kitaplarda yer alan etkileşimli özelliklerden etkin noktaların (hotspots) ve soruların kelime edinimi üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmada iki ayrı deney yapılmıştır. İlk deneyde, e-kitaplar çocuklara sorularla ve sorular olmadan okunmuştur. İlk deney sonucunda, çocukların e-

kitaplara eklenen sorularla daha çok kelime edindiği, özellikle de ifade edici kelime bilgisinde büyük artış olduğu görülmüştür. İkinci deneyde ise, çocuklara kelime edinimini ölçmek için iki farklı yöntem uygulanmıştır: (1) çocuklara çoktan seçmeli soruların sorulduğu grup, (2) kelimelerin tanımlarının etiketler aracılığıyla açıklandığı grup. Burada amaç, e-kitaplara eklenen etkileşimli özelliklerden etiketler ve sorulardan hangisinin çocukların kelime edinimi daha fazla desteklediğini bulmaktır. Araştırma sonucunda, kelimelerin tanımını içeren çoktan seçmeli soruların, etiketlere göre çocukların kelime edinimi üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur.

Korat ve Shamir (2008)'de farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 149 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde e-kitaplardaki sözlük ve oyunun kelime edinimi üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırma kapsamına alınan 5-6 yaş grubu çocuklar rastgele üç gruba atanmışlardır: (1) sadece e-kitap okuma, (2) sözlükle birlikte e-kitap okuma, (3) e-kitap okuma ve oynama. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal anaokulu programına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların kelime edinimlerinde artış olduğu görülmüştür. İkinci olarak, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların erken okuryazarlık becerilerinde daha fazla artış olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak da, sözlükle e-kitap okuma deney grubunda yer alan çocukların, e-kitap okuma ve oynama grubunda yer alan çocuklara göre daha fazla kelime edindikleri bulunmuştur.

E-kitapla hikâye kitabı okumanın bir yetişkin rehberliğinde kitap okuma kadar etkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (DeJong & Bus, 2004). Takacs, Swart ve Bus (2014) tarafından yürütülen bir meta-analiz çalışmasında teknolojinin yetişkin rehberliğinde kitap okumanın yerine geçip geçemeyeceği tartışılmıştır. Bu meta-analiz çalışmasıyla “acaba yetişkin desteği olmadan sadece çoklu ortam özellikli e-kitaplar aracılığıyla çocuklar yeni kelime edinebilir ve hikâyeyi anlayabilir mi?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların hikâye anlama ve kelime edinimini konu alan çalışmalar

taranmıştır. Meta-analiz çalışmasına toplamda 1.272 çocuğu kapsayan 29 çalışma dahil edilmiştir. Yetişkin desteği olmadan okunan çoklu ortam özellikli e-kitaplar yetişkin desteği sağlanmadan basılı olarak okunan kitaplara oranla çocukların hikâye anlama becerileri ($g+ = 0.40$, $k = 18$) ve kelime edinimleri ($g+ = 0.30$, $k = 11$) üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Buna karşılık, yetişkin desteği sağlandığı zaman geleneksel yöntemle yani basılı olarak okunan kitaplarla çoklu ortam özellikleri taşıyan kitaplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmada, canlandırma, müzik ve ses efektlerine sahip e-kitapların çocukların hikâye anlama ve kelime edinimi becerileri üzerinde bir yetişkinin rehberliği kadar destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korat ve Shamir (2007) farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 128 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yürüttüğü çalışmasında aynı hikâye kitabının elektronik ortamda çocuğa okuması ile bir yetişkin aracılığıyla okunmasının çocukların kelime edinimi üzerinde yarattığı etkiyi karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan e-kitaplar sözlük ve oyunlarla etkileşimli hale getirilerek zenginleştirilmiştir. Diğer deney grubunda ise aynı e-kitap bu sefer çocuğa bir yetişkin aracılığıyla okunmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise normal anaokulu programına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda; deney grubunda yer alan çocukların kelime ediniminde, kontrol grubunda yer alan çocuklarınkine göre daha fazla artış olduğu görülmüştür. Korat ve Shamir (2007)'e göre bu araştırmadan çıkarılabilecek sonuç, bilgisayar tarafından okunan hikâyelerinde yetişkinle okunan hikâyeler kadar kelime ediniminde etkili olduğudur.

Korat, Shamir ve Heibal (2013) tarafından yürütülen bir başka çalışma ise, düşük sosyo-ekonomik düzeyden 99 okul öncesi dönem çocuk ve annesi ile gerçekleşmiştir. Araştırma kapsamına alınan anne ve çocuklar rastgele olarak üç gruba atanmışlar: (1) e-kitap okuma, (2) basılı kitap okuma, (3) normal anaokulu programına devam eden kontrol grubu. Araştırmaya katılan anneler çocuklara nasıl kitap okunacağına dair iki hafta süreyle eğitime

katılmışlardır. Araştırmada kullanılan e-kitaplar üç farklı şekilde okuma imkânı sağlamaktadır: (1) sadece oku, (2) oku ve oyna, (3) sözlükle birlikte oku. Oyun ve sözlükle etkileşimli hale getirilen e-kitaplar kelime edinimini ve fonolojik duyarlılık becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, müdahale grubundaki çocukların kelime edinimi ve fonolojik duyarlılık becerilerinde artış olduğu görülmüştür. E-kitap okuma ile basılı kitap okuma arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Sonuç olarak bu araştırmada, anneler ve çocuklar birlikte kitap okuma etkinliklerini e-kitaplarla da zenginleştirebilir ve bu sayede çocukların dil becerilerini geliştirebilir sonucuna varılmıştır.

Korat (2010) yaptığı bir araştırmasında e-kitapların okul öncesi dönem çocukları ile birinci sınıf çocuklarının kelime edinimi üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 5-6 yaş grubundan toplam 40, 6-7 yaş grubundan toplam 50 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar a) e-kitabın beş kere okunduğu deney grubu, b) normal okul programına devam eden kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada kullanılan e-kitaplar sözlük ve etiketlerle etkileşimli hale getirilmiştir. Araştırma sonucunda ise; e-kitap okunan deney grubundaki çocukların kelime anlama ve kelime okuma becerileri kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür.

Shamir, Korat ve Barbi (2007) popüler olan e-kitapların anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada e-kitapların bireysel kullanımı ile akran veya yetişkin rehberliğinde kullanımı arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen 5 yaşındaki 110 okul öncesi dönem çocuğu dört gruba atanmıştır: (1) eğitici rehberliğinde okuma, (2) akran rehberliğinde okuma, (3) bireysel okuma, (4) kontrol grubu. Araştırmada etkin noktaların (hotspotlar) ve vurgulanmış yazılı metinlerle etkileşimli olarak tasarlanmış e-kitaplar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarının üçünde de yer alan çocukların kelime edinimlerinde kontrol grubuna göre artış tespit edilmiştir. Ek olarak, e-kitapların akran

veya yetişkin rehberliğinde okunduğu deney gruplarındaki çocukların, e-kitapların bireysel okunduğu deney grubundaki çocuklara göre fonolojik duyarlılık, erken okuryazarlık ve hikâye anlama becerileri açısından daha yüksek performans gösterdikleri görülmüştür.

Zipke (2017) 4-5 yaş grubunda 25 okul öncesi çocuğun dahil olduğu araştırmasında etkileşimli e-kitapların kelime tanıma ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada canlandırma ile zenginleştirilmiş e-kitaplar kullanılmıştır. Çocuklar, hikâyeleri tableten “bana oku” özelliğini kullanarak dinlemişlerdir. Deney gruplarından birinde ise, hikâye dinleme süreci yetişkin bir bireyin rehberliğinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, çocukların kelime tanıma ve hikâye anlama beceri düzeyleri yetişkin rehberliğinin olmadığı, hikâyenin tableten bireysel olarak dinlendiği deney grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, tabletlerin yetişkin rehberliğinin yerine geçebilecek araçlar olmadığını fakat yine de çocukların tabletleri bireysel olarak kullandıklarında da öğrenmenin gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Neuman, Wong ve Kaefer (2017) dijital ve dijital olmayan kitapların düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi dönem çocukların sözel dil becerileri üzerinde etkisini araştırmıştır. Amerikada Head Start programına dahil olan dört yaşındaki 38 çocuk ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yetişkin rehberliğinde ve tablet aracılığıyla okunan e-kitapların çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama becerileri üzerinde, e-kitapların tablet aracılığıyla ya da yetişkin rehberliği ile okunması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani e-kitapların çocuklara iki farklı şekilde de okunması çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama becerilerini olumlu yönde desteklemiştir. Araştırmanın bu sonucu hikâye tekrarda, kullanılan araçtan ziyade okunan kitabın niteliğinin ve mesajının daha önemli olduğu vurgulamaktadır.

Korat, Kozlov-Peretz ve Segal-Drori (2017) e-kiaplara eklenen sözlük özelliğinin okul öncesi dönem çocuklarının kelime edinimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubundaki 78 çocuk katılmıştır. Deney grubunda olan çocuklar, kitapta geçen bazı kelimelerin açıklamalarını içeren sözlükle desteklenmiş e-kiaplara iki bireysel okuma oturumuna katılmışlardır. Bu oturumlar sonunda, çocuklar kitaptan seçilen her bir kelimenin tanımını altı defa duymaktadır. E-kiapta yer alan her kelime sözlük kapsamına alınmamıştır. Araştırmada çocukların kelime bilgisi hem alıcı hem de ifade edici boyutta ölçülmüştür. E-kiaplara eklenen sözlük özelliği çocukların hem alıcı hem de ifade edici kelime edinimini olumlu yönde desteklediği görülmüştür.

Takacs ve Bus (2016) tarafından göz hareketlerini takip (eye-tracking) çalışması yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada 4-6 yaş çocuklarının canlandırılmış ve statik e-kiapları dinlediği esnadaki göz hareketleri izlenmiştir. Araştırmada canlandırılmış ve statik bir e-kiabı üçer defa dinlerken 39 okul öncesi dönem çocuğunun göz takip cihazıyla göz hareketleri kayıt altına alınmıştır. Araştırma, çocuklar görseli incelerken hareketli nesnelere çocukların dikkatini çektiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma canlandırılmış hikâyeleri dinleyen çocukların hikâyeyi daha iyi anlama nedenlerini açıklaması yönünden bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağladığı söylenebilir.

3. Bölüm

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında; araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, uygulama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada “Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” modeli gerçek deneysel yöntem kullanılmıştır. Güçlü deneysel desenlerin (1) kontrol grubu bulunması ve (2) katılımcıların gruplara yansız atanması olmak üzere iki özelliği bulunmaktadır (Sever & Avcı Yurtseven, 2015). Araştırmada uygulamaya geçilmeden önce çocukların dil ve bilişsel becerilerine yönelik performans düzeylerini belirlemek için ön değerlendirme yapılmıştır. Daha sonra çocuklara hikâye dinletimi yapılarak araştırmanın uygulama kısmı gerçekleştirilmiştir. En son aşama olarak da, araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen sonestlerin uygulamaları yapılmıştır. Kısaca, uygulanan araştırma modelinde Seçkisiz Atama ile gruplar oluşturulduktan sonra gruplara deney öncesi ön değerlendirme testleri ve deney sonrası sonest ölçümleri yapılarak Son Test Modelli Deneysel Araştırma Yöntemi kullanılmıştır.

Seçkisiz Atama, uygulamanın yürütüleceği deney ve kontrol gruplarının tüm özellikler açısından denk olması için kullanılır (Sever & Avcı Yurtseven, 2015). Bu atama yöntemiyle, sonucu etkileme gücüne sahip olabilecek tüm değişkenlerin gruplara dağılımı aynı olmakta, böylece bağımsız değişken üzerinde dışsal değişkenlerden kaynaklı bir farklılaşma olması beklenmemektedir. Dolayısıyla, araştırmada deney ve kontrol grupları Seçkisiz Atama yöntemiyle oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamına alınan çocuklar cinsiyet (kız veya erkek) ve yaş grubu (4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş) olmak üzere eşlenip elektronik hikâyelerin farklı şekillerde sunulduğu dört deneysel durum ve bir kontrol grubundan birine seçkisiz atama yöntemiyle atanmıştır:

- a) Canlandırma ile gösterim müzik ve ses efekti dâhil ($n = 20$)
- b) Canlandırma ile gösterim müzik ve ses efekti hariç ($n = 21$)
- c) Statik gösterim müzik ve ses efekti dâhil ($n = 22$)
- d) Statik gösterim müzik ve ses efekti hariç ($n = 20$)
- e) Kontrol Grubu ($n = 16$)

Yukarıdaki bilgiler ışığında, ortalama 20 çocuğun dört deneysel durum ve bir kontrol grubundan birine seçkisiz olarak atandığı görülmektedir. Tablo 2’de, araştırma kapsamında e-kitap dinlemeye yönelik oluşturulan dört deneysel durum ve bir kontrol grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmadaki e-kitap dinleme koşullarına genel bakış

	Canlandırma		Statik		Kontrol
	Müzik dahil	Müzik hariç	Müzik dahil	Müzik hariç	
Hikâyedeki metnin okunması	✓	✓	✓	✓	✗
Arka plan müzik ve ses efektleri	🔊	🔊🚫	🔊	🔊🚫	✗
Canlandırma ve kamera hareketleri	✓	✓	✗	✗	✗

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırmadaki deney gruplarına dahil edilen çocuklar dört farklı e-kitap dinleme durumlarından birine katılmışlardır. Deney grubunda okunan e-kitapların hepsinde hikâye metninin sözel olarak okunması mevcuttur. Canlandırma ve kamera teknikleri sadece canlandırma deneysel durumundaki e-kitaplara eklenmiştir. Kontrol

grubundaki çocuklar ise, sadece ön değerlendirmeye ve son testlere dâhil edilip hikâye dinleme uygulamalarına katılmamıştır.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmada “Basit Seçkisiz Örneklem” ile örneklem seçimi yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Seçkisiz örnekleme, belirli bir örneklem için elde edilen sonuçları evrene genellemek ve evreni temsil edecek örneklem oluşturmak için kullanılmaktadır (Sever & Avcı Yurtseven, 2015).

Tablo 3’te görüldüğü gibi, araştırma üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve normal gelişim gösteren 4-6 yaş arası ($M = 61.32$ ay, $SS = 9.67$) 58 kız, 41 erkek olmak üzere toplam 99 çocukla yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınan çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bursa İli Osmangazi İlçesinde bulunan Hülya Şahnaoğlu Anaokulu ve Nilüfer İlçesinde bulunan Vardar Anaokulu olmak üzere toplam iki anaokulundan seçilmiştir. Araştırmanın belirlenen anaokullarında yürütülebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır (Ek 1). Araştırmada uygulamaya başlanmadan önce araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve materyalleri Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu’na sunulmuştur ve araştırma bu kurul tarafından onaylanmıştır (Ek 2). Daha sonra uygulama için seçilen anaokullarına gidilerek araştırmaya dahil edilmesi planlanan çocukların ailelerinden izin alınması için ailelerden “Araştırma İzin Formu” doldurmaları istenmiştir (Ek 3).

Tablo 3’te araştırma kapsamına alınan çocukların araştırmada yer alan deney ve kontrol grubuna göre cinsiyetlerinin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 3

Örneklemin deneysel durumlara göre cinsiyet dağılımı

	Canlandırma		Statik		Kontrol	Toplam
	Müzik dahil	Müzik hariç	Müzik dahil	Müzik hariç		
Kız	13	12	13	12	8	58
Erkek	7	9	9	8	8	41
Toplam	20	21	22	20	16	99

Tablo 3’de görüldüğü gibi, e-kitapların canlandırma ve müzik ve ses efektleri ile sunulduğu deney grubunda 13 kız, 7 erkek toplam 20 çocuk; müzik ve ses efektleri hariç olarak sunulduğu deney grubunda 12 kız, 9 erkek toplam 21 çocuk; e-kitapların statik olarak müzik ve ses efektleriyle sunulduğu deney grubunda ise 13 kız, 9 erkek toplam 22 çocuk; müzik ve ses efektleri hariç olarak sunulduğu deney grubunda 12 kız, 8 erkek toplam 20 çocuk, kontrol grubunda ise 8 kız, 8 erkek toplam 16 çocuk olmak üzere araştırma 99 çocukla yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Elektronik Hikâye Kitapları: Araştırmada farklı hikâyelerden oluşan iki çocuk kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı Doktora düzeyinde Erasmus Öğrenci Değişim Programı ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde altı aylığına Hollanda Leiden Üniversitesi bulunmuş ve Prof. Dr. Adriana Bus’ın e-kitapların okul öncesi dönem çocuklarının kelime edinimi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarını gözlemlemiştir. Oradaki gözlemler sonucunda, elektronik çocuk kitaplarının Türkiye’de okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini ölçen bir araştırmanın alana hizmet edeceği düşüncesiyle Prof. Dr. Adriana G. Bus’ın

çalışmalarında kullanmak üzere geliştirilen iki hikâye kitabı bu araştırma kapsamına alınmıştır. Mevcut araştırmada bu iki hikâye kitabının seçilme nedenlerinden biri bu kitapların Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı ilkeleri temel alınarak geliştirilmesidir. Ayrıca bu iki kitap daha önce birçok farklı bilimsel araştırmada kullanılan kitaplardır. Türkiye'nin mevcut koşullarında Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı ilkeleri temel alınarak oluşturulmuş e-kitap bulabilmenin zor olması ve iyi bir şekilde tasarlanmış e-kitapların yüksek maliyeti olması nedeniyle araştırma iki adet e-kitapla yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan hikâye kitapları Hollanda'da ünlü olan çocuk kitaplarından seçilmiş ve Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri işlemi, ilk olarak Felemenkçeden Türkçeye anadili Felemenkçe olan biri yardımıyla araştırmacı tarafından çevrilmiştir. Daha sonra hikâye kitaplarının Türkçeye çevrilmiş metni Türk-Felemenk bir öğrenci tarafından tekrar Felemenkçeye çevrilmiştir. Özgün metin ve çeviri metni arasında anlam kaybı olup olmadığı araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve oluşan farklılıklar görüşülerek giderilmiştir. Araştırmada kullanılan hikâyelerin konusu aşağıda sunulmaktadır:

Küçük Kanguru (Kleine Kangoeroe, Guido Van Genechten, 2005): Hikâyenin konusu annesinden ayrılarak bağımsız olmaya çalışan yavru bir kangurunun başından geçenlerdir. Yavru Kanguru annesinin kesesinde oturmayı çok sevmektedir ve annesinin kesesini terk etmeyi hiç düşünmemektedir. Anne Kanguru ise yavrusunun dünyayı keşfetmesini istemektedir ve yavrusuna çevrelerinde olan güzellikleri tanıtmaktadır. Fakat etraftaki bu güzellikler Küçük Kanguru'nun hiç ilgisini çekmez ta ki onun yaşıtı bir kanguruyla arkadaş olana kadar.

Ayı Kelebeğe Aşık (Bear is op Vlinder, Annemarie van Haeringen, 2004): Hikâye, Ayı'nın Kelebeğe aşık olması ama aşkını bir türlü ifade edememesi üzerinedir. Ayı, Kelebeğe aşıktır ama çok utangaç olduğu için aşkını bir türlü Kelebeğe ifade edemez. Aşkını ifade edebilmek adına yaptığı bütün uğraşlar Kelebek tarafından hep farklı algılanmaktadır ve bu

durum Ayıyı çok üzmektedir. Hikâyenin sonunda Kelebek Ayı'nın ona karşı hislerini sonunda anlar. Hikâyenin teması farklılıklara ve tüm yanlış anlaşılmalara rağmen birbirini sevebilmektir.

Her iki hikâyede dört farklı durumda çocuklara sunulmuştur: (1) Müzik ve ses efekti dâhil canlandırma ile gösterim, (2) Müzik ve ses efekti hariç canlandırma ile gösterim, (3) Müzik ve ses efekti dâhil statik resimle gösterim, (4) Müzik ve ses efekti hariç statik resimle gösterim. Aşağıda araştırmada kullanılan e-kitaplara eklenen çoklu ortam özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır:

Elektronik kitapların statik ve canlandırılmış resimlerle sunumu: Statik şekilde sunulan e-kitaplar, basılı kitapların taratılarak bilgisayara aktarılmasıyla elde edilmiştir. Kitabın sayfaları otomatik olarak çevrilmektedir. Canlandırma ile gösterim olan e-kitaplarda ise, basılı kitaplardaki resimlemelerin ve karakterlerin aynısı kullanılmıştır. Statik kitaplardakinden farklı olarak ise, kitabın canlandırılmış haline bu alanda uzman kişiler tarafından, anlatımın ve görselin eşleştirilmesini destekleyen yakınlaştırma, odaklama, kamerayı gezdirme gibi kamera teknikleri ve karakterlerin hareketleri eklenmiştir.

Elektronik kitaplardaki müzik ve ses efektleri: Görsellere ek olarak, müzik ve ses efekti dâhil edilen deneysel gruplardaki e-kitaplara, hikâyedeki olaylarla ilişkili olarak müzik ve ses efekti eklenmiştir. Araştırmada kullanılan e-kitaplara eklenen arka plan müziği hikâyede gelişen olaylara ve ana karakterin duygu durumuna göre değişmektedir. Ses efektleri de arka plan müziğine gömülmüştür. Arka plan müziği ve hikâye anlatımıyla eş zamanlı olarak, çocuklar, Ayının ateşi yellediğini (Ayı Kelebeğe Aşık) ya da kuşun ötüşünü (Küçük Kanguru) duyabilmektedir.

E-kitapların en zengin hali canlandırma, müzik ve ses efektleri içeren hali olarak düşünülebilir. Durumu daha iyi açıklayabilmek adına, “Ayı Kelebeğe Aşık” isimli hikâyenin canlandırılmış ve müzik ve ses efektleri eklenmiş hali örnek olarak sunulabilir. Bu örnekte,

hikâye anlatıcısı, Ayının Kelebeğe aşık olduğunu ve aşkını itiraf etmek istediğini fakat çok utangaç olduğu için kelimeleri bir türlü bir araya getiremediğini söyler. Hikâye anlatımıyla eş zamanlı olarak, hikâyenin canlandırılmış halinde Ayının başının utangaçlıktan kırmızıya dönüştüğü, başının ve pençelerinin yavaşça yere doğru eğildiği görülmektedir. Bu sırada kameranın Ayının baş kısmına doğru yakınlaştığı görülmektedir. Böylece, Ayının aşkını itiraf etme konusunda kendini ne kadar rahatsız hissettiği vurgulanmaktadır. Canlandırmaya ek olarak, arka planda yer alan müzik ve ses efektleri de Ayının bu duygu durumunu destekleyici şekilde sunulmuştur.

Müzik ve ses efektleriyle desteklenmeyen e-kitaplarda sadece hikâye anlatımı mevcuttur. Deneysel grubunda sunulan hikâyeler aynı kişi tarafından seslendirilmektedir. Ayrıca, hikâyelerin sunulduğu dört deneysel durumda da hikâye metni ekranda görülmemektedir.

3.3.2. Ön değerlendirme için kullanılan veri toplama araçları. Araştırmanın öncesinde çocukların genel dil seviyesini belirlemek için Peabody Resim Kelime Testi, Zihin Kuramına yönelik becerilerini değerlendirmek için Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.3.2.1. Peabody Resim-Kelime Testi. Özgün adı Peabody Picture-Vocabulary Test olan test 1959 yılında Dunn & Dunn tarafından alıcı kelime bilgisini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir performans testidir. Testin Türkçeye uyarlanması çalışması Katz, Önen, Demir, Uzlukaya & Uludağ (1974) tarafından yapılmıştır. Bu test Türkiye’de birçok araştırmacı tarafından da kullanılmıştır (Başal, Sarı, Doğdu, Sayal & Oğuz, 2016; Taner & Başal, 2005; Tepebaş Cengiz, 2015; Tetik & Işıkoğlu Erdoğan, 2017).

Test 0-8 yaş arası çocuklara uygulanmaktadır. Bireysel olarak uygulanabilen test, üzerinde dörder resim bulunan yüz adet karttan ve kayıt formundan oluşmaktadır. Testin

yanıtlanması sırasında, çocuğun söylenen kelimeye uygun resmin numarasının söylenmesi ya da uygun resmi göstermesi istenmektedir. Yanıtlar kayıt formuna işaretlenerek, her doğru yanıt için '1' puan verilmektedir. Son sekiz sorudan altı tanesine yanlış cevap alınana kadar teste devam edilir. Elde edilen puanların toplamı ham puanı oluşturmaktadır. Ham puanlar norm tablosuna göre şehir, köy ve gecekondü için ayrı ayrı yorumlanarak alıcı dil yaşı belirlenmektedir. Testin uygulanması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014). Bu araştırmada, çocukların genel dil becerilerini belirlemek adına Peabody Resim ve Kelime Testi'nde aldıkları ham puanlar kullanılmıştır. Ek 4'te araştırmada kullanılan Peabody Resim ve Kelime Testi'nin cevap anahtarı verilmiştir.

Dil becerileri bakımından düşük ve yüksek performans gösteren çocukları belirleyebilmek ve farklı özelliklerde sunulan e-kitapların hangi dil seviyesinde olan çocukların daha çok yararlanabildiğini görebilmek adına çocukların Peabody Resim ve Kelime Testi'nden aldıkları puanlar, grubun puan ortalamalarının altında ve üstünde olmak üzere iki gruba ayrılarak analize alınmıştır. Dolayısıyla, araştırma kapsamına alınan çocukların Peabody Resim ve Kelime Testi puan ortalaması 62.00'dir. Peabody Resim ve Kelime Testi puan ortalaması 62.00'nin altında olan çocuklar daha düşük dil becerilerine sahip olan çocuklar olarak değerlendirilirken, puan ortalaması 62.00'nin üstünde olan çocuklar ise daha yüksek dil becerilerine sahip çocuklar olarak değerlendirilmiş ve belirlenen analize bu şekilde alınmıştır.

3.3.2.2. Zihin Kuramı ölçeği. Çocukların bir başkasının zihinsel durumlarını anlama becerisini ve bilişsel düzeylerini ölçmek amacıyla Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen "Zihin Kuramı Ölçeği" Gözün Kahraman (2012) tarafından doktora tez çalışması kapsamında Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlamaya ilişkin yapılan analizler sonucundan ölçeğin güvenilirlik katsayısı KR-20 değerı .50 ve test tekrar test güvenilirliğine ilişkin Korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Zihin Kuramı'nı ölçmek için birçok farklı yönergeler

mevcuttur. Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen ölçekte toplam yedi alt boyut bulunmaktadır. Bu araştırmada ise, seçilen örneklemin yaş grubuna uygun olan beş alt boyutuna yer verilmiştir. Araştırmada yer verilen alt maddeler: “Farklı İstek”, “Farklı İnanış”, “Bilgi Erişimi”, “İçerik Yanlış İnanış”, “Saklı Duygu” şeklinde dir. Araştırmada ölçegin uygulanması için görsellerle bir PowerPoint sunusu oluşturulmuştur ve ölçek bir bilgisayar yardımıyla çocuklara uygulanmıştır. Ölçek, doğru cevaplara “1”, yanlış cevaplara “0” verilerek puanlanmıştır. Bu puanlama ile çocukların ölçekten alacakları puanlar 0 ile 5 puan arasında değişmektedir. Ek 5’te ölçekte bulunan beş maddenin uygulanışına yönelik açıklamalar mevcuttur.

Bilişsel beceriler bakımından düşük ve normal performans gösteren çocukları belirleyebilmek ve farklı özelliklerde sunulan e-kitapların hangi bilişsel düzeyde olan çocukların daha çok yararlanabildiğini görebilmek adına çocukların Zihin Kuramı Ölçeği’nden aldıkları puanlar, grubun puan ortalamalarının altında ve üstünde olmak üzere iki gruba ayrılarak analize alınmıştır. Araştırmaya kapsamına alınan çocukların Zihin Kuramı Ölçeği puan ortalaması 3.00 olarak bulunmuştur. Zihin Kuramı puan ortalaması 3.00 ve 3.00’ün altında olan çocuklar daha düşük bilişsel becerilere sahip olan çocuklar olarak değerlendirilirken, puan ortalaması 3.00’ün üstünde olan çocuklar ise daha yüksek bilişsel becerilere sahip çocuklar olarak değerlendirilmiş ve belirlenen analize bu şekilde alınmıştır. Keçeli Kaysılı & Acarlar (2011) tarafından Türk çocuklarının Zihin Kuramı becerileri hangi yaş aralığında kazandığını belirlemek adına bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda mevcut araştırmada kullanılan ölçegin dördüncü maddesi olan İçerik Yanlış İnanış maddesini Türk çocuklarının ortalama 4 yaş 6 ay civarında kazandıklarını bulmuşlardır. Bu nedenle araştırma kapsamına alınan çocukların Zihin Kuramı Ölçeği’ni dördüncü soruya kadar yapanlar için normal gelişim gösterdikleri ve bu puanın altında kalanların ise normal gelişimin altında kaldıklarını söylemek mümkündür.

3.3.3. Yordayıcı değişkenleri ölçmek için kullanılan veri toplama araçları.

Araştırmada farklı şekillerde sunulan e-kitapların çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisi *kelime edinimi*, *hikâye anlama becerisi* ve *cümle tekrar becerisi* olmak üç boyutta değerlendirilmiştir. Kelime edinimine ilişkin; (1) Alıcı kelime bilgisi, (2) İfade edici kelime bilgisi, (3) Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı, Hikâye tekrar becerisine ilişkin (4) Hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı, (5) Hikâyedeki örtük olayları anlama ve Cümle tekrar edebilme becerisine ilişkin olarak da (6) Cümle tekrar bilgisi olmak üzere toplam altı farklı test kullanılmıştır.

3.3.3.1. Kelime edinimini ölçen testler. Kelime edinimine ilişkin; (1) Alıcı kelime bilgisi, (2) İfade edici kelime bilgisi, (3) Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı olmak üzere üç farklı teste ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında kullanılan kitaplardan çocuklara fazla tanıdık olmadığı düşünülen, her kitaptan on iki tane olmak üzere toplam yirmi dört kelime seçilmiştir. Tablo 4'te, çocukların hedef kelime bilgisini ölçmek için seçilen kelimelerin listesi sunulmaktadır. Kitaplardan seçilen kelimelerin çocukların seviyesinin biraz üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Kitaplardan seçilen kelimelerin yarısı arka plan müzikle ve canlandırmayla vurgu yapılan kelimelerden seçilirken (aşık, gururlu, kırılmış gibi); diğer yarısı müzikle ve canlandırmayla belirgin hale getirilmeyen kelimelerden seçilmiştir (boş, koca, kalıntı gibi).

Çocukların hikâyelerden öğrendikleri kelime bilgisi üç boyutta değerlendirilmiştir. İlk olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ifade edici ve alıcı kelime bilgisi testi uygulanmıştır ve çocukların bu testlerden aldıkları puanlar değerlendirilmiştir. Ayrıca çocukların hikâyeyi tekrarda, seçilen bu hedef kelimeleri kullanıp kullanmadıkları da incelenmiş ve puanlanmıştır.

3.3.3.1.1. Alıcı kelime bilgisi testi. Bu testte çocuklardan dizüstü bilgisayar ekranında gösterilen kitaptaki görsellerden oluşan dört resimden birini seçmeleri istenmiştir.

Çocuklardan araştırmacının sorduğu hedef kelimeyi gösteren görseli dört resim arasından seçip göstermeleri beklenmektedir. Bu testin uygulama süreci Peabody Resim ve Kelime Testi'nin uygulanma sürecine benzemektedir.

3.3.3.1.2. İfade edici kelime bilgisi testi. Bu test çocuklara cümle tamamlama yönergesi şeklinde uygulanmıştır. Çocuklar dizüstü bilgisayar ekranında sunulan resme bakarken kitapta yer alan cümleler hedef kelime olmadan çocuklara söylenmektedir. Çocuklardan bu cümledeki boşluğa denk gelecek olan hedef kelimeyi söylemesi beklenir. Örneğin, Ayı konuşmaya bir türlü cesaret edemez. Çünkü Ayı.... (C: Utangaçtır).

Çocukların doğru söyledikleri her kelime bir puan olarak değerlendirilir. Çocukların alıcı ve ifade edici kelime testlerinin her birinden alabilecekleri en yüksek puan 24'tür.

Alıcı ve ifade edici kelime testi değerlendirmeleri iki ayrı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir ve değerlendirilen sonuçlar arasında yüksek düzeyde kodlayıcı tutarlılığı bulunmuştur. İfade edici kelime testi için kodlayıcı tutarlılığı .98 olarak bulunmuştur (95% güven aralığı .91-.99). Alıcı kelime testi için kodlayıcı tutarlılığı .99 olduğu gözlenmiştir (95% güven aralığı .99-1.00).

3.3.3.1.3. Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı. Bu değerlendirme de ise, çocukların hikâye anlatımı sırasında kullandıkları hedef kelimeler puanlanmıştır. Çocukların hikâye tekrarda önceden belirlenen hedef kelimeleri kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmiştir. Hikâye anlatımı sırasında kullandıkları her hedef kelime için birer puan verilmiştir. Çocukların bu testten de alabilecekleri en yüksek puan 24'tür. Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı için yapılan kodlayıcı tutarlılığı .98'dir (95% güven aralığı .93-1.00).

Tablo 4'de araştırmada kullanılan kitaplardan seçilen hedef kelimelerin listesi verilmiştir.

Tablo 4

Kitaplardan seçilen hedef kelimelerin listesi

	Küçük Kanguru	Ayı Kelebeğe Aşık
1	Kullanışlı	Aşık
2	Yoğun	Hafif
3	Tehlikeli	Utangaç
4	Güvenli	Güzel
5	Çoşkulu	Sersemlemiş
6	Bitkin	Yükseklik korkusu
7	Sabırsız	Kırılmış
8	Aynı	Kalıntılar
9	Güçlü	Kızgın
10	Koca	Başarısızlık
11	Gururlu	Şaşkınlık
12	Boş	Bitter

Tablo 4’de görüldüğü gibi, Küçük Kanguru hikâye kitabından 12, Ayı Kelebeğe Aşık hikâye kitabından 12 kelime olmak üzere toplam 24 kelime seçilmiştir.

3.3.3.2. Hikâye anlama becerisini ölçen testler. Çocuklardan dinledikleri iki hikâyeyi resimlere bakarak tekrar anlatmaları istenmiştir. Hikâye tekrarı (retelling) sürecinde çocuklara beş adet hikâye anlatımını derinleştireceği düşünülen sorular sorulmuştur. Hikâye tekrar sürecinde sorulan sorular Tablo 5’de gösterildiği gibidir:

Tablo 5

Hikâye tekrarında sorulan soruların listesi

Küçük Kanguru	<p>1) Küçük Kanguru burada nasıl hissediyor? Neden?</p> <p>2) Anne Kanguru burada ne yapmaya çalışıyor? Neden?</p> <p>3) Maymunlar burada ne yapıyor? Küçük Kanguru bu durum hakkında ne düşünüyor?</p> <p>4) Küçük Kanguru burada ne diyor? Ne hissediyor? Anne Kanguru ne hissediyor?</p> <p>5) Anne Kanguru burada ne hissediyor? Neden?</p>
Ayı Kelebeğe Aşık	<p>1) Ayı burada ne söylüyor? Ne söylemek istiyor? Burada ne hissediyor?</p> <p>2) Ayı burada ne yapıyor? Neden? Kelebek bu duruma nasıl karşılık veriyor? Ayı bu konuda nasıl hissediyor?</p> <p>3) Ayı burada nasıl hissediyor? Neden?</p> <p>4) Ayı burada nasıl hissediyor? Neden?</p> <p>5) Burada Kelebek neden Ayının yanına oturuyor? İkisi nasıl hissediyor?</p>

Tablo 5’te görüldüğü gibi, çocukların hikâyeyi daha derinlemesine anlatmasına yardımcı olmak için “Yavru Kanguru Anne Kangurunun kesesinden ayrıldığı zaman nasıl hissetti?” Şeklinde sorular sorulmuştur.

Hikâye Tekrarının Puanlanması: Çocukların hikâye anlatım puanları iki boyutta değerlendirilmiştir: hikâye tekrarda (1) hikâyede görülmeyen örtük olaylara atıfta bulunma ve (2) içerik kelimeleri kullanma dereceleri puanlanmıştır. Araştırmada hikâye tekrarda (1) örtük olayların ve (2) içerik kelimelerin puanlanması, çocukların hikâye anlatımının hem dile hem de içeriğe yönelik değerlendirme imkanı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca içerik kelimelerinin de değerlendirilmesinde, çocukların daha uzun ve detaylı şekilde anlatması ve hikâyede geçen kelimeleri kullanması hikâyeyi daha çok anladığının bir göstergesi olarak düşünülmüştür.

3.3.3.2.1. *Hikâyedeki örtük olayları anlama becerisi.* İlk olarak, hikâyeye tekrarda geçen olayların nedenleri, karakterlerin duygu durumuna ilişkin hikâyeye öğeleri belirlenmiştir. Hikâyeye öğeleri eylem ve örtük olaylar olarak ikiye ayrılarak puanlanmıştır. Burada eylem olarak kodlanan durumlar hikâyenin sunumunda resimlerden kolayca anlaşılabilen öğelerdir. Örtük olay olarak tanımlanan öğeler ise hikâyeye tekrarda açık olarak bahsedilmeyen ama hikâyenin gidişatı gereği çocuğun mevcut durumdan çıkarım yaparak ulaştığı öğelerdir. Araştırmacılar tarafından hikâyedeki örtük olaylar (örneğin; güvende hissetmek, aşkı için çiçek toplamak vb.) belirlenmiştir. Çocukların hikâyeye tekrarda sadece örtük olayları kullanma durumları puanlanmıştır. Örneğin, Ayı Kelebeğe Aşık adlı hikâyenin çocuklar tarafından tekrar anlatımında puanlama şu şekildedir: Ayı güzel bir şarkı çalmaktadır (eylem) ve Kelebek ağlamaya başlar (eylem) çünkü Kelebek şarkıdan çok etkilenmiştir (örtük olay). Çocukların bu anlatımdan puan alabilmesi için Kelebeğin duygu durumunu da ifade etmesi gerekmektedir. Eğer çocuk hikâyedeki olayı nedeniyle birlikte ifade edebildiyse bir puan, edemezse sıfır puan almaktadır. Hikâyeye tekrarda örtük olayların puanlanması çocukların hikâyeye anlama düzeylerini belirlemek için araştırmalar da kullanıldığı görülmektedir (Verhallen ve ark., 2006). Hikâyeye anlatımlarının örtük olay ve eylemlere göre incelenmesine ilişkin puanlama listesi Ek 6 ve Ek 7’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çocukların hikâyeye tekrarda kullandıkları örtük olayların değerlendirilmesinden alabilecekleri en yüksek puan 56’dır. Çocukların hikâyeye anlatımlarındaki örtük olaylara atıfta bulunma durumları iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve iki kodlayıcı arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu görülmüştür. Kodlayıcı tutarlığı .98 olarak bulunmuştur (95% güven aralığı .93-1.00).

3.3.3.2.1. *Hikâyeye tekrarda içerik kelime kullanımı:* İkinci olarak, hikâyeye metninde geçen tüm anlamlı kelimeler (örneğin; çizmek, ağlamak vb.) ve kelime grupları (örn; Kelebeklerin Valsi) seçilmiş ve içerik kelimesi olarak kodlanmıştır. İçerik kelimeler hikâyeye

metninde ikinci defa çıktığı zaman tekrar kodlama yapılmamıştır. Çocukların hikâye anlatımı esnasında kullandıkları içerik kelimelerinin sayısı içerik kelime puanlarını oluşturmaktadır. Ayrıca, içerik kelime puanı hesaplanırken araştırmada belirlenen hedef kelimeler bu puanlamaya dahil edilmemiştir. Çocukların hikâye tekrarda kullandıkları içerik kelimeleri kullanılmasının değerlendirilmesinden alabilecekleri en yüksek puan 181'dir. Hikâye anlama düzeylerinin belirlenmesinde çocukların hikâye tekrarda kullandığı içerik kelimelerin değerlendirilmesi farklı araştırmalarda da görülmektedir (Takacs & Bus, 2016).

Çocukların hikâye tekrarda içerik kelimeleri kullanma durumları iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve iki kodlayıcı arasında orta düzeyde tutarlılık olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların hikâye anlatımlarındaki içerik kelimeleri kullanma durumlarına yönelik kodlayıcı tutarlılığı .65 olarak bulunmuştur (95% güven aralığı .27-.91).

3.3.3.3. Cümle tekrar edebilme becerisi. Cümle tekrar edebilme becerisine ilişkin olarak cümle tekrar bilgisi testi kullanılmıştır.

3.3.3.3.1. Cümle tekrar bilgisi testi. Bu testte çocuklardan dinledikleri cümleleri birebir tekrar etmeleri istenir. Bir cümleyi dinleyip sonra tekrar edebilme becerisi çocukların dilbilgisi kurallarını kullanabilme becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu testin amacı kısa bir aradan sonra cümleyi tekrar edebilme becerisini ölçmektir ve yapılan araştırmalarda bu becerinin de çocukların dil gelişimi ve kelime edinimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Klem, Melby-Lervag, Hagtvet, Lyster, Gustafsson and Hulme, 2015).

Çocukların tekrar etmesi için iki kitaptan onar cümle seçilmiştir ve çocuklardan bu cümleleri birebir tekrar etmeleri istenmiştir. Eğer çocuk dinlenen cümlenin birebir aynısını tekrar edebiliyorsa o yönerge için 1 puan alır, eğer cümleyi eksik şekilde tekrar ediyorsa o yönerge için 0 alır. Bu testten alınacak en yüksek puan 20'dir. Ek 8'de Cümle Tekrar testinde kullanılan cümlelerin listesi sunulmaktadır.

Çocukların cümleleri tekrar edebilme durumları iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve kodlayıcı tutarlığı .97 olarak bulunmuştur (95% güven aralığı .80-.99). Böylece, iki kodlayıcı arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu görülmüştür.

3.3.4. Sosyo-ekonomik düzey belirleme. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) hane halklarının sosyo-ekonomik durumunu çeşitli değişkenleri baz alarak incelediği görülmektedir. Bu değişkenler; oturlan konutun tipi, mülkiyet durumu, ısıtma sistemi, sahip olunan bazı teknolojik araçlar, gayrimenkul, ulaştırma araçları ile aile fertlerinin yaş, cinsiyet, eğitim, istihdam durumu, elde ettiği gelir, aylık tüketim harcamaları gibi bilgilerdir (Resmi İstatistik, 2017). Bu araştırmada da, TÜİK'in kullandığı veriler temel alınarak, sosyo-ekonomik düzeyi belirlemek için anne-babanın eğitim durumu, mesleği, aylık ortalama gelirleri, yaşadıkları evin yeri ve mevki, oturlan evi tipi, mülkiyet durumu, evdeki toplam kişi sayısı, evdeki toplam oda sayısı, çocuğun kendine ait odasının olup olmaması ve evin ısıtma sistemi sorularak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorulara ek olarak da, evde bilgisayar olup olmaması ve düzenli kitap, dergi alma durumu soruları da sorulmuştur. Fakat bu sorulara yeterli sayıda cevap alınamamıştır. Bu nedenle sosyo-ekonomik durumu belirleme sürecine bu sorular dahil edilmemiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi belirlemek için kullanılan “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Formu” Ek 9’da sunulmuştur.

Sosyo-ekonomik durumu belirleme sürecinde ilk olarak, 2016 yılının ilk yarısına ait asgari ücret belirlenmiştir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından 2016 yılının ilk yarısında belirlenen asgari ücret 1.300 TL’dir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2016). Daha sonra dört kişilik bir ailenin yoksulluk sınırına ait veriler incelenmiştir. Türk-İş Sendikası Raporu’na (2016) göre 2016 yılına ait dört kişilik ailenin yoksulluk sınırı 4.714 TL’dir (Türk-İş, 2016). Bu verilerden yola çıkarak üç-dört kişilik bir aile için ortalama 3.400 TL – 6.000 TL aylık gelire sahip olması orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu varsayılmıştır. Aylık gelirin yanı sıra anne-babanın eğitim durumu ve mesleği, evlerinin kendilerine ait olma

durumu, çocukların kendisine ait odalarının olma durumu, evdeki kişi sayısı ve evin ısıtma sistemi de göz önüne alınmış, bu bilgilerden bir ve ya birkaçını sağlayamayan aileler düşük sosyo-ekonomik düzeyde olduğu varsayılmıştır. Bu bilgilerin hepsini sağlayan ve aylık geliri 6.000 TL ve üzeri olan ailelerde yüksek sosyo-ekonomik düzeyde kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

3.4.1. Veri toplama süreci. Araştırmada ilk aşama olarak araştırmacı tarafından, çocukların genel dil seviyesi ile bilişsel becerileri ölçülmü yapılmıştır. Çocukların genel dil seviyesi Peabody Resim Kelime Testi ile, bilişsel becerileri ise Zihin Kuramı Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Genel değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra toplam iki oturumda hikâye dinleme aşaması yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar 2-3 kişilik gruplar halinde, seçkisiz atandıkları deney ve kontrol gruplarına uygun olan hikâyeleri dinlemişlerdir. Hikâyelerin her biri ikişer defa dinletilmiştir. Sıralama etkisini önlemek için ikinci oturumda hikâyeler farklı sırada çocuklara sunulmuştur. Örneğin; Çocukların yarısı ilk oturumda “Ayı Kelebeğe Aşık” isimli hikâye ile başlarken diğer yarısı “Küçük Kanguru” isimli hikâye ile başlamaktadır. Her hikâye dinleme oturumu, bir hikâye için ortalama dört dakika olmak üzere ortalama sekiz dakika sürmüştür. Çocuklar hikâyeleri dizüstü bilgisayardan dinlemişlerdir. Statik olarak sunulan hikâyeler otomatik ilerlediği için hikâye dinleme oturumunda çocuklar fare vb. başka bir araç kullanmamışlardır. Hikâye dinleme aşamasında, araştırmacı, çocuklarla birlikte odada bulunmuştur. Araştırmacı bu süreçte sadece gözlemci görevini sürdürmüş ve hikâye dinleme sürecine bir müdahalede bulunmamıştır. Ayrıca, araştırmacı ortamda dikkat dağıtıcı unsurların oluşumunu önleme görevini de üstlenmiştir. Bu sayede çocukların birbiriyle konuşması engellenmiş ve hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemesi için ortamın kontrolü sağlanmıştır.



Hikâye kitapları çocuklara dinletildikten sonra çocukların hikâye tekrar becerileri, kitapta yer alan hedef kelimeleri kullanabilme becerisi ve cümle tekrar edebilme becerileri

ayrı ayrı oturumlarla ölçülmüştür. Sontest ölçümleri hikâye dinleme aşamasından 1 ile 3 gün sonra yapılmıştır. Her sontest oturumu ortalama on dakika sürmüştür. Tüm uygulamalar sınıftan ayrı, çocukların dikkatinin daha dağılmayacağı sessiz bir odada yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Tablo 6'da özetlenmiştir.



Tablo 6

Araştırmanın uygulama süreci

	<i>Oturum 1</i>	<i>Oturum 2</i>	<i>Oturum 3</i>	<i>Oturum 4</i>	<i>Oturum 5</i>	<i>Oturum 6</i>
<i>Aşama 1:</i>	Peabody Resim					
<i>Genel Değerlendirme</i>	Kelime Testi					
	Zihin Kuramı Ölçeği					
<i>Aşama 2:</i>		İki hikâyenin	İki hikâyenin			
<i>Müdahale</i>		dinletilmesi	dinletilmesi			
						
<i>Aşama 3:</i>				Kelime Testleri	Hikâye Tekrarı	Cümle
<i>Sontestler</i>				-İfade Edici	(Retelling)	Tekrar
				-Alıcı		Testi

Tablo 6’da görüldüğü üzere, araştırmanın uygulama süreci altı oturumda tamamlanmıştır. Uygulama sürecinin ilk oturumun ön değerlendirmeye ilişkin testler uygulanmıştır. Sürecin 2. ve 3. oturumlarında e-kitaplar çocuklara dört farklı şekilde sunulmuş ve uygulama süreci bu şekilde tamamlanmıştır.

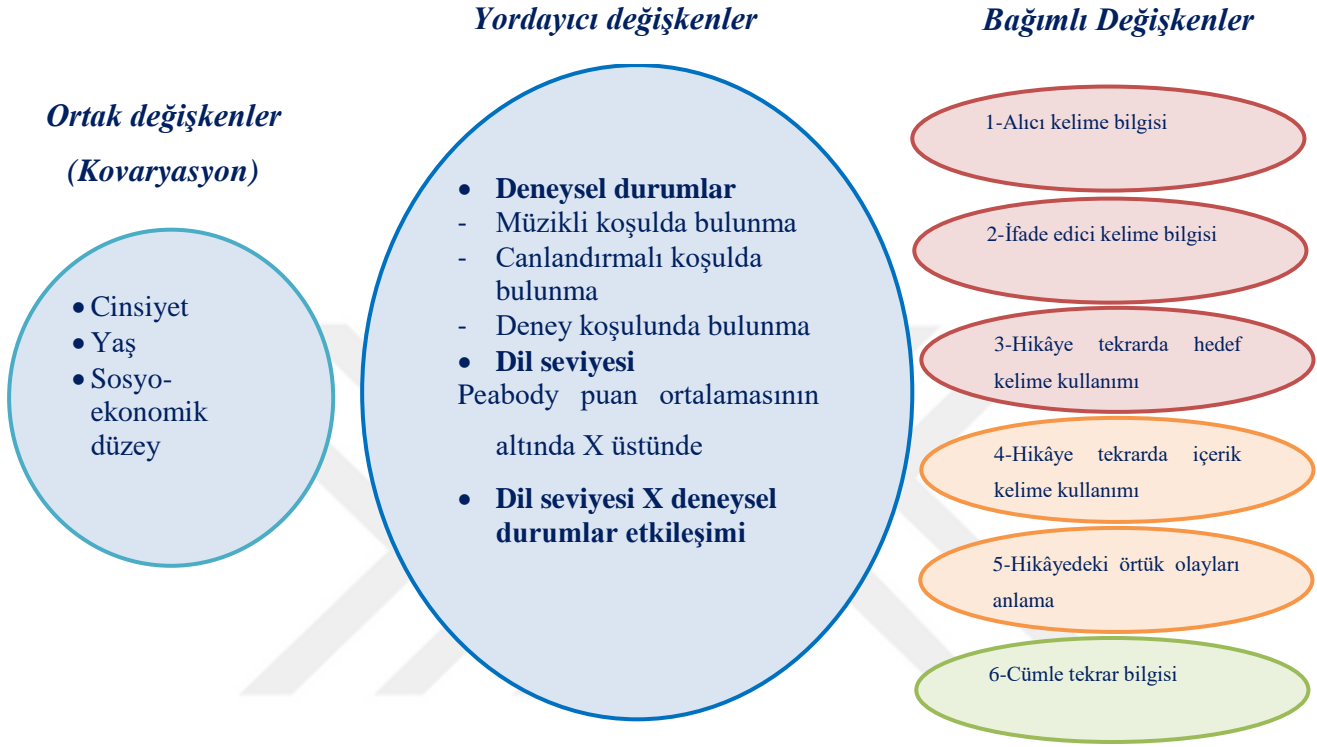
3.4.2. Verilerin çözümlenmesi. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, deney grupları ve kontrol grubundaki katılımcıların uygulama sonrası kelime edinimi, hikâye tekrar becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durumu belirlemek adına Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon, aralarında ilişki olan bir veya daha fazla değişkenin, bağımlı ve bağımsız değişken olarak ayrılıp aradaki ilişkinin bir eşitlik ile açıklanmasıdır (Büyüköztürk, 2006). Çoklu Regresyon ise, bağımlı değişken sayısı bir iken bağımsız değişken sayısı birden fazla olduğu koşullarda uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Sonuç olarak, farklı şekillerde sunulan e-kitapların okunmasının katılımcıların deney sonrası kelime edinimi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi puanlarının önemli bir yordayıcısı olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çocuklar iki farklı anaokulundan ve bu okullardaki sekiz farklı sınıftan alınmıştır. Farklı sınıflarda olmanın getirebileceği farklılıkları kontrol edebilmek ve standart hataları düzeltebilmek için “*Huber-White Testi (Huber-White Sandwich Estimator)*” kullanılmıştır. *Huber-White Testi*, Regresyon Analizinin temel varsayımlarından sabit varyans varsayımının geçerli olup olmadığının araştırılması için kullanılan testtir (Huber, 1967; White, 1980).

Farklı sınıflardan olmanın getirebileceği farklılaşmayı giderebilmek için uygulanan “*Huber-White Testi*” ardından her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı olmak üzere, SPSS’de yer alan *Karmaşık Örneklemli Genel Doğrusal Model (Complex Sample General*

Linear Model) altında Regresyon Analizi yapılmıştır. Şekil 3 ve 4'te araştırmada uygulanan Regresyon Analizine ilişkin oluşturulan model görülmektedir.

Şekil 3'te çocukların dil seviyesine göre oluşturulan Regresyon Modeli görülmektedir.



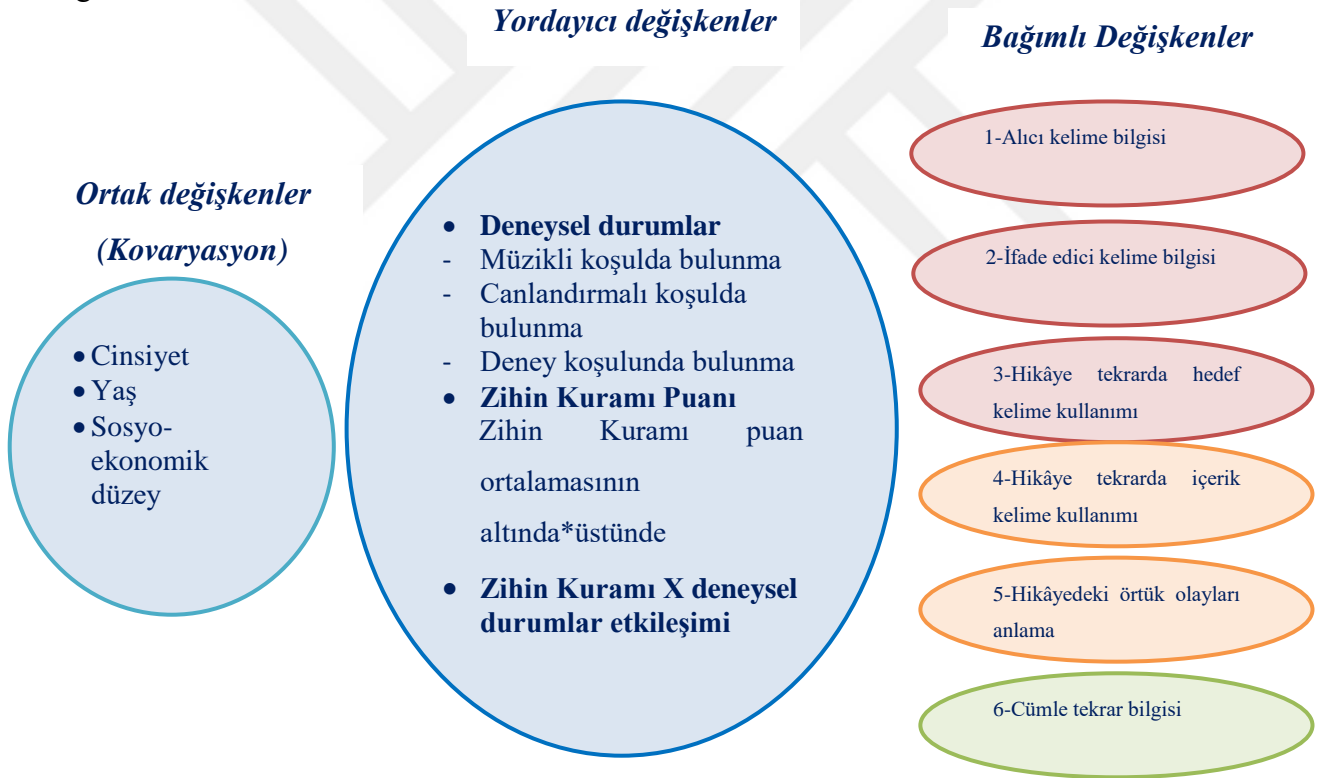
Şekil 3. Dil seviyesine göre oluşturulan Regresyon Modeli

Şekil 3'te görüldüğü gibi çocukların dil seviyesine göre oluşturulan Regresyon Modeline ilişkin değişkenler şu şekilde yerleştirilmiştir:

- *Kelime edinimine ilişkin bağımlı değişken olarak*, (1) Alıcı kelime bilgisi, (2) İfade edici kelime bilgisi, (3) Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı
- *Hikâye anlama becerisine ilişkin bağımlı değişken olarak*, (4) Hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı, (5) Hikâyedeki örtük olayları anlama
- *Cümle tekrar edebilme becerisine ilişkin bağımlı değişken olarak* (6) Cümle tekrar bilgisi

- *Faktör olarak* - Deneysel durumlar: (1)Müzik dahil x Müzik Hariç (Kontrol grubu dışarda bırakılmıştır), (2) Kitapların Statik Hali x Canlandırılmış Hali, (3) Deneysel Grubu x Kontrol Grubu
- Peabody Puanları (Ortalamanın altı ve üstü); Çocukların Peabody Testinden aldıkları puanlar genel ortalamanın altında ve üstünde olmak üzere ikiye ayrılmıştır.
- Deneysel durumlar ve Peabody puanları arasındaki etkileşim
- *Kovaryans olarak da*; Cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey konulmuştur.

Şekil 4'te çocukların Zihin Kuramı puanlarına göre oluşturulan Regresyon Modeli görülmektedir.



Şekil 4. Zihin Kuramı puanlarına göre oluşturulan Regresyon Modeli

Şekil 4'te görüldüğü gibi Zihin Kuramı puanına göre oluşturulan Regresyon Modeline ilişkin değişkenler şu şekilde yerleştirilmiştir:

- *Kelime edinimine ilişkin bağımlı değişken olarak*, (1) Alıcı kelime bilgisi, (2) İfade edici kelime bilgisi, (3) Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı

- *Hikâye anlama becerisine ilişkin bağımlı değişken olarak*, (4) Hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı, (5) Hikâyedeki örtük olayları anlama
- *Cümle tekrar edebilme becerisine ilişkin bağımlı değişken olarak* (6) Cümle tekrar bilgisi
- *Faktör olarak* - Deneysel durumlar: (1)Müzik dahil x Müzik Hariç (Kontrol grubu dışarda bırakılmıştır), (2) Kitapların Statik Hali x Canlandırılmış Hali, (3) Deney Grubu x Kontrol Grubu
- Zihin Kuramı Puanları (Ortalamanın altı ve üstü); Çocukların Zihin Kuramı Testinden aldıkları puanlar genel ortalamanın altında ve üstünde olmak üzere ikiye ayrılmıştır.
- Deneysel durumlar ve Zihin Kuramı puanları arasındaki etkileşim
- *Kovaryans olarak da*; Cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey konulmuştur.

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın bulguları tablolar halinde sunulup ilgili yorumlar yazılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak Regresyon Analizi ile analiz edilmiş olup sonuçlar yorumlanmıştır. Bazı teknik problemler nedeniyle kelime testlerinin analizi sırasında iki çocuk ve cümle tekrar testinin analizi esnasında dört çocuk için veri kaybı yaşanmıştır. Bu durum, istatistiksel analizler yapılırken katılımcı sayısında farklılaşmaya neden olmuştur. İstatistiksel analizler, hedef kelime testleri için $n = 97$, hikâye tekrarı becerisi için $n = 99$, cümle tekrar testi için $n = 95$ çocuk ile yürütülmüştür.

İstatistiksel analizlere başlamadan önce, ilk olarak, yordayıcı ve bağımlı değişkenlerin normal dağılım durumlarına ilişkin çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine bakılmış ve değerlerin +1.5, -1.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setinde çarpıklık değerinin +1.5, -1.5 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmektedir. Çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri normal dağılım için kabul edilen değerler arasında olduğu için tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yordayıcı değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve kontrol gruplarının yordayıcı değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerleri

	Canlandırma		Statik		Kontrol	Toplam
	Müzik Dahil	Müzik Hariç	Müzik Dahil	Müzik Hariç		
N	20	21	22	20	16	99
Yaş (Ay olarak)	63.00 (5.40)	63.57 (6.34)	62.18 (6.60)	63.25 (5.80)	61.87 (6.02)	62.81 (5.97)
Erkek/Kız	7/13	9/12	9/13	8/12	8/8	41/58
SED* D/O/Y	9/7/4	7/9/5	8/10/4	12/6/2	6/7/3	42/39/18
Peabody Puanları (Ham)	60.35 (10.96)	60.52 (9.45)	59.59 (11.76)	63.85 (7.67)	62.81 (7.38)	61.32 (9.67)
Peabody Ort. altı/ Ort. üstü	11/9	11/10	13/9	7/13	6/10	48/51
Zihin Kuramı Puanları	3.29 (1.04)	3.13 (0.99)	3.13 (1.19)	3.65 (0.88)	2.95 (1.12)	3.00 (1.06)
Zihin Kuramı Ort. altı/ Ort. üstü	10/10	14/7	11/11	7/13	14/2	56/43

*SED: Sosyo-ekonomik düzey, D: Düşük, O: Orta, Y:Yüksek

Tablo 7’de görüldüğü gibi; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yaş ortalamaları ay olarak sunulmuştur. Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırma kapsamına alınan çocukların genel yaş ortalaması ay olarak 62.81 olup standart sapma değeri 5.97’dir. Yaş ortalamasının deney ve kontrol grubuna göre dağılımına bakıldığında; *Canlandırma, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların yaş ortalamasının 63.00 (5.40), *Canlandırma, müzik hariç* deney grubunda yer alan çocukların yaş ortalamasının 63.57 (6.34), *Statik, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların yaş ortalamasının 62.18 (6.60), *Statik, müzik hariç* deney

grubunda yer alan çocukların yaş ortalamasının 63.25 (5.80) ve *Kontrol* grubunda yer alan çocukların yaş ortalamasının 61.87 (6.02) olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların cinsiyetlerinin dağılımı da sunulmuştur. Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına 41 erkek 58 kız olmak üzere toplam 99 çocuk alınmıştır. Cinsiyetin deney ve kontrol grubuna göre dağılımına bakıldığında; *Canlandırma, müzik dahil* deney grubunda 13 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 20 çocuk; *Canlandırma, müzik hariç* deney grubunda 12 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 21 çocuk; *Statik, müzik dahil* deney grubunda 13 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 22 çocuk; *Statik, müzik hariç* deney grubunda 12 kız, 8 erkek olmak üzere toplam 20 çocuk, *Kontrol* grubunda 8 kız, 8 erkek olmak üzere toplam 16 çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 7 deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin dağılımını göstermektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan çocukların 42’si düşük, 39’u orta, 18’i yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin deney ve kontrol grubuna göre dağılımına bakıldığında; *Canlandırma, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların 9’u düşük, 7’si orta, 4’ü yüksek; *Canlandırma, müzik hariç* deney grubunda yer alan çocukların 7’si düşük, 9’u orta, 5’i yüksek; *Statik, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların 8’i düşük, 10’u orta, 4’ü yüksek; *Statik, müzik hariç* deney grubunda yer alan çocukların 12’si düşük, 6’sı orta, 2’si yüksek, *Kontrol* grubunda yer alan çocukların 6’sı düşük, 7’si orta, 3’ü yüksek sosyo-ekonomik düzeyden geldiği görülmektedir.

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Zihin Kuramı puanlarının da dağılımı verilmektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan çocukların Zihin Kuramı puan ortalamaları 3.00 (1.06)’dır. Zihin Kuramı puanlarının deney ve kontrol grubuna göre dağılımına bakıldığında; *Canlandırma, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların Zihin Kuramı ortalamaları 3.29 (1.04); *Canlandırma, müzik hariç* deney grubunda

yer alan çocukların 3.13 (0.99); *Statik, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların 3.13 (1.19); *Statik, müzik hariç* deney grubunda yer alan çocukların 3.65 (0.88), *Kontrol* grubunda yer alan çocukların ise 2.95 (1.12) olduğu görülmektedir. İstatistiksel analizler yapılırken, çocukların Zihin Kuramı puanları grup ortalamasının altı ve üstü olarak ikiye ayrılıp Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 7’de Zihin Kuramı puan ortalamasının altında ve üstünde kalan çocukların deney ve kontrol grubuna göre dağılımı görülmektedir.

Canlandırma, müzik dahil deney grubunda ortalamasının altında 10, üstünde 10 çocuk; *Canlandırma, müzik hariç* deney grubunda ortalamasının altında 14, üstünde 7 çocuk; *Statik, müzik dahil* deney grubunda ortalamasının altında 11, üstünde 11 çocuk; *Statik, müzik hariç* deney grubunda ortalamasının altında 7, üstünde 13 çocuk, *Kontrol* grubunda ortalamasının altında 14, üstünde 2 çocuk olmak üzere ortalamasının altında toplam 56, üstünde ise toplam 43 çocuk olduğu görülmektedir.

Ayrıca, Tablo 7 deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Peabody Resim ve Kelime Testi puanlarının dağılımını göstermektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan çocukların Peabody Resim ve Kelime Testi puan ortalamaları 61.32 (ss 9.67)’dir. Peabody Resim ve Kelime Testi puanlarının deney ve kontrol grubuna göre dağılımına bakıldığında; *Canlandırma, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların Peabody Resim ve Kelime Testi puan ortalamaları 60.35 (10.96); *Canlandırma, müzik hariç* deney grubunda yer alan çocukların 60.52 (6.45); *Statik, müzik dahil* deney grubunda yer alan çocukların 59.59 (11.76); *Statik, müzik hariç* deney grubunda yer alan çocukların 63.85 (7.67), *Kontrol* grubunda yer alan çocukların ise 62.81 (7.38) olduğu görülmektedir.

İstatistiksel analizler yapılırken, çocukların Peabody Resim ve Kelime Testi puanları grup ortalamasının altı ve üstü olarak ikiye ayrılıp ilgili Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 7’de Peabody Resim ve Kelime Testi puan ortalamasının altında ve üstünde kalan çocukların deney ve kontrol grubuna göre dağılımı görülmektedir. *Canlandırma, müzik dahil* deney

grubunda ortalamanın altında 11, üstünde 9 çocuk; *Canlandırma, müzik hariç* deney grubunda ortalamanın altında 11, üstünde 10 çocuk; *Statik, müzik dahil* deney grubunda ortalamanın altında 13, üstünde 9 çocuk; *Statik, müzik hariç* deney grubunda ortalamanın altında 7, üstünde 13 çocuk, *Kontrol* grubunda ortalamanın altında 6, üstünde 10 çocuk olmak üzere ortalamanın altında toplam 48, üstünde ise toplam 51 çocuk olduğu görülmektedir.

Sonraki aşamada, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yaş, Peabody ve Zihin Kuramı puanları arasında anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için her yordayıcı değişken için ayrı olarak Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için her değişken için ayrı olarak Ki-Kare Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yaş, *Peabody Resim ve Kelime Testi ve Zihin Kuramı puan ortalamaları* değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır ve ANOVA sonuçları ise Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş, Peabody Resim ve Kelime Testi ve Zihin Kuramı puan ortalamaları değişkenlerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p
<i>Yaş</i>						
	Gruplar arası	39.44	4	9.86	.268	.898
	Gruplar içi	3455.92	94	36.77		
	Toplam	3495.35	98			
<i>Peabody Resim ve Kelime Testi puan ortalamaları</i>						
	Gruplar arası	261.56	4	65.39	.690	.600
	Gruplar içi	8902.09	94	94.70		
	Toplam	9163.66	98			
<i>Zihin Kuramı puan ortalamaları</i>						
	Gruplar arası	6.64	4	1.66	1.453	.223
	Gruplar içi	107.32	94	1.14		
	Toplam	113.96	98			

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan çocukların yaş ortalamaları [$F(4, 94)= 0.268, p>.01$]; Peabody Resim ve Kelime Testi [$F(4, 94)= 0.690, p>.01$] ve Zihin Kuramı puan ortalamaları [$F(4, 94)= 1.453, p>.01$] gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yaş, Peabody Resim ve Kelime Testi ve Zihin Kuramı puan ortalamaları değişkenleri açısından birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların *cinsiyet* ve *ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Ki-Kare Testi yapılmıştır ve bu testin sonuçları ise Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyeti ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine değişkenine değişkenlerine ilişkin Ki-Kare sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	Değer	sd	p
X ²	0.862	4	0.930
N	99		
<i>Sosyo-ekonomik düzey</i>			
X ²	4.124	8	0.846
N	99		

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan çocukların *cinsiyet* [$X^2(sd=4, n=99)=0.862, p=.930$] ve ailelerinin *sosyo-ekonomik düzeyi* [$X^2(sd=8, n=99)=4.124, p=.846$] bakımından dağılımları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların *cinsiyet* ve *ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenleri açısından birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grupları arasında *yaş*, *cinsiyet*, *sosyo-ekonomik düzey*, *Peabody* ve *Zihin Kuramı* puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dolayısıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların *yaş*, *cinsiyet*, *sosyo-ekonomik düzey*, *Peabody* ve *Zihin Kuramı* puan ortalamaları açısından birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların dil seviyesine göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.



Tablo 10

Dil seviyesine göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalama ve standart sapma değerleri

		Kelime Edinimi			Hikâye Anlama Becerisi			
		Alıcı Kelime Bilgisi	İfade Edici Kelime Bilgisi	Hikâye tekrarda Hedef Kelime Puanı	Hikâye tekrarda İçerik Kelime Puanı	Hikâyedeki Örtük Olayları Anlama Puanı	Cümle Tekrar Puanı	
Peabody Puan Ortalamasının Altında Olan Grup								
Canlandırma	Müzik Dahil	Ham Puan	15.78 (3.29)	5.35 (2.21)	3.45 (1.51)	26.45 (8.61)	19.64 (5.90)	7.64 (5.68)
		Düzeltilmiş Puan	15.96 (3.55)	5.32 (2.22)	3.41 (1.66)	26.13 (6.63)	19.23 (5.70)	7.88 (4.31)
	Müzik Hariç	Ham Puan	17.33 (3.38)	5.33 (2.36)	3.45 (2.16)	23.73 (8.58)	14.27 (5.75)	6.00 (4.40)
		Düzeltilmiş Puan	17.66 (3.58)	5.36 (2.26)	3.63 (1.69)	24.37 (6.73)	14.90 (5.77)	6.12 (1.31)
Statik	Müzik Dahil	Ham Puan	14.00 (3.92)	4.43 (2.35)	2.23 (1.48)	23.00 (3.42)	12.23 (6.71)	6.08 (3.50)
		Düzeltilmiş Puan	13.80 (3.53)	4.45 (2.16)	2.20 (1.69)	23.43 (6.67)	12.56 (5.70)	6.08 (4.25)
	Müzik Hariç	Ham Puan	15.76 (4.50)	4.04 (0.85)	3.20 (1.92)	23.60 (5.03)	14.00 (4.95)	7.60 (3.51)
		Düzeltilmiş Puan	15.86 (3.49)	4.04 (2.19)	3.29 (1.67)	25.09 (6.59)	13.88 (5.64)	7.53 (4.23)
Kontrol		Ham Puan	13.47 (4.57)	2.20 (1.25)	1.33 (1.03)	11.83 (4.79)	4.33 (2.66)	6.20 (3.96)
		Düzeltilmiş Puan	12.90 (3.55)	2.17 (2.23)	1.15 (1.69)	10.70 (6.69)	3.53 (5.73)	5.47 (4.25)

Peabody Puan Ortalamasının Üstünde Olan Grup

Canlandırma	Müzik Dahil	Ham Puan	16.93	6.62	3.56	24.44	19.89	7.75
			(4.88)	(3.32)	(1.51)	(4.75)	(6.68)	(5.18)
		Düzeltilmiş Puan	16.99	6.69	3.78	25.21	20.79	8.00
	Müzik Hariç	Ham Puan	20.62	7.31	4.89	29.11	23.44	9.90
			(2.22)	(1.70)	(1.90)	(8.62)	(7.54)	(4.31)
		Düzeltilmiş Puan	21.00	7.92	5.07	29.64	24.64	10.48
Statik	Müzik Dahil	Ham Puan	18.96	7.71	5.67	29.56	17.67	9.44
			(2.76)	(3.27)	(2.69)	(12.20)	(5.70)	(4.85)
		Düzeltilmiş Puan	19.03	7.86	5.79	30.12	18.10	9.64
	Müzik Hariç	Ham Puan	20.55	8.25	4.77	28.54	18.23	12.62
			(1.93)	(1.93)	(2.88)	(7.94)	(7.61)	(3.01)
		Düzeltilmiş Puan	20.56	8.21	4.61	28.24	17.46	12.39
Kontrol	Müzik Hariç	Ham Puan	15.54	2.28	1.40	14.10	4.80	7.80
			(3.90)	(0.96)	(0.84)	(4.46)	(4.26)	(3.16)
		Düzeltilmiş Puan	15.28	1.73	1.02	12.36	3.46	7.13
		(3.51)	(2.47)	(1.96)	(7.97)	(6.23)	(4.36)	

Tablo 10’da sunulan dil seviyesine göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Tablo 10’da sunulan değerler, Peabody puan ortalamasının *altında* olan çocukların *alıcı, ifade edici* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.65, yaş (ay) = 60.89, SED = 1.65 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Peabody puan ortalamasının *altında* olan çocukların *hikâye tekrarda hedef kelime, içerik kelime ve örtük olayları anlama* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.67, yaş (ay) = 60.92, SED = 1.65 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Peabody puan

ortalamasının *altında* olan çocukların *cümle tekrar* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.64, yaş (ay) = 60.80, SED = 1.67 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Peabody puan ortalamasının *üstünde* olan çocukların *alıcı, ifade edici ve hikâye tekrarda hedef kelime, içerik kelime ve örtük olayları anlama* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.51, yaş (ay) = 64.59, SED = 1.88 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Peabody puan ortalamasının *üstünde* olan çocukların *cümle tekrar* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.52, yaş (ay) = 64.58, SED = 1.88 değerleri alınarak düzeltilmiştir.

Tablo 11’de deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Zihin Kuramı puanlarına göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 11

Zihin Kuramı puanlarına göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalama ve standart sapma değerleri

		Kelime Edinimi			Hikâye Anlama Becerisi			
		Alıcı Kelime Bilgisi	İfade Edici Kelime Bilgisi	Hikâye tekrarda Hedef Kelime Puanı	Hikâye tekrarda İçerik Kelime Puanı	Hikâyedeki Örtük Olayları Anlama Puanı	Cümle Tekrar Puanı	
Zihin Kuramı Puan Ortalamasının Altında Olan Grup								
Canlandırma	Müzik Dahil	Ham Puan	14.72 (4.49)	5.04 (1.89)	3.30 (1.34)	23.10 (4.28)	18.60 (5.30)	6.00 (4.03)
		Düzeltilmiş Puan	14.63 (3.64)	5.04 (2.28)	3.28 (1.71)	23.04 (6.10)	18.56 (5.66)	5.99 (3.86)
		Ham Puan	18.43 (3.37)	6.54 (2.63)	4.00 (2.08)	24.79 (9.07)	17.21 (6.82)	6.36 (4.33)
	Müzik Hariç	Düzeltilmiş Puan	18.27 (3.67)	6.55 (2.32)	4.04 (1.72)	24.93 (6.14)	17.23 (5.69)	6.13 (3.85)
		Ham Puan	14.02 (3.87)	4.60 (2.82)	2.91 (1.76)	23.27 (2.49)	12.55 (5.77)	6.45 (4.06)
		Düzeltilmiş Puan	14.07 (3.71)	4.71 (2.32)	2.91 (1.76)	23.33 (6.20)	12.82 (5.77)	6.60 (3.91)
Statik	Müzik Hariç	Ham Puan	17.51 (3.44)	6.09 (2.48)	4.86 (2.34)	27.86 (6.84)	18.14 (5.96)	9.14 (3.53)
		Düzeltilmiş Puan	18.34 (3.89)	5.97 (2.43)	4.77 (1.83)	27.43 (6.51)	17.99 (6.06)	10.17 (4.15)
	Müzik Dahil	Ham Puan	14.40 (3.91)	2.34 (1.05)	1.36 (0.93)	12.64 (4.53)	4.57 (3.84)	7.00 (3.37)
		Düzeltilmiş Puan	14.17 (3.67)	2.31 (2.32)	1.38 (1.72)	12.71 (6.17)	4.45 (5.72)	6.59 (3.89)

Zihin Kuramı Puan Ortalamasının Üstünde Olan Grup								
Canlandırma	Müzik Dahil	Ham Puan	17.88	6.80	3.70	28.00	20.90	9.56
			(2.86)	(3.29)	(1.64)	(8.54)	(6.89)	(6.17)
		Düzeltilmiş Puan	18.14	6.90	3.74	28.12	20.68	9.68
	Müzik Hariç	Ham Puan	20.17	6.03	4.29	28.71	21.57	10.86
			(3.24)	(1.67)	(2.21)	(7.45)	(9.47)	(4.14)
		Düzeltilmiş Puan	20.32	6.27	4.33	29.16	22.05	11.04
Statik	Müzik Dahil	Ham Puan	18.04	6.95	4.36	28.09	16.36	8.45
			(3.71)	(3.15)	(3.23)	(11.70)	(7.38)	(4.57)
		Düzeltilmiş Puan	17.97	6.97	4.43	28.50	16.93	8.46
	Müzik Hariç	Ham Puan	20.31	7.71	3.92	27.23	16.08	12.55
			(3.22)	(2.51)	(2.06)	(7.62)	(7.35)	(3.53)
		Düzeltilmiş Puan	20.07	7.59	3.90	27.11	16.07	12.43
Kontrol	Ham Puan	17.30	1.60	1.50	17.50	5.00	9.00	
		(6.65)	(0.85)	(0.71)	(2.12)	(2.83)	(4.24)	
	Düzeltilmiş Puan	17.17	0.81	0.88	13.90	1.30	8.40	
	(3.63)	(3.00)	(2.47)	(9.16)	(7.37)	(5.18)		

Tablo 11’de sunulan Zihin Kuramı puanlarına göre kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi ölçümlerine ilişkin puan ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Tablo 11’de sunulan değerler, Zihin Kuramı puan ortalamasının altında olan çocukların *alıcı, ifade edici, hikâye tekrarda hedef kelime, içerik kelime ve örtük olayları anlama* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.57, yaş (ay) = 61.45, SED = 1.75 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Zihin Kuramı puan ortalamasının altında olan çocukların *cümle tekrar* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.56, yaş (ay) = 61.38, SED = 1.76 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Zihin Kuramı puan ortalamasının üstünde olan çocukların *alıcı, ifade edici*

puan ortalamaları için cinsiyet = 1.59, yaş (ay) = 64.73, SED = 1.80 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Zihin Kuramı puan ortalamasının *üstünde* olan çocukların *hikâye tekrarda hedef kelime, içerik kelime ve örtük olayları anlama* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.60, yaş (ay) = 64.58, SED = 1.79 değerleri alınarak düzeltilmiştir. Zihin Kuramı puan ortalamasının *üstünde* olan çocukların *cümle tekrar* puan ortalamaları için cinsiyet = 1.60, yaş (ay) = 64.73, SED = 1.80 değerleri alınarak düzeltilmiştir.

Tablo 12’de Regresyon Analizinde yer alan bağımlı ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki derecesini göstermek için yapılan Korelasyon Analizi sonuçları sunulmuştur.



Tablo 12

Bağımlı değişkenler ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Cinsiyet ^a	1												
2.Yaş (ay)	-.05	1											
3. SED ^b	.11	.26**	1										
4.PRKT (ham)	-.09	.26**	.20*	1									
5.PRKT (Ortalama)	-.16	.31**	.16	.78**	1								
6. Zihin kuramı	.12	.23*	.10	.48**	.32**	1							
7.Zihin Kuramı (Ortalama)	.03	.26**	.04	.33**	.24*	.82**	1						
8.İfade edici kelime	-.04	.11	.01	.47**	.35**	.32**	.32**	1					
9. Alıcı kelime	-.02	.23*	.23*	.59**	.41**	.43**	.38**	.62**	1				
10.Hikâye tekrarda kullanılan hedef kelime	.13	.04	.08	.37	.26*	.30*	.17	.66**	.46**	1			
11.Hikâye tekrarda kullanılan içerik kelime	.15	.03	.06	.25*	.13	.31**	.33**	.68**	.44**	.76**	1		
12.Hikâyedeki örtük olayları anlama	.20	.05	.04	.29**	.19	.25*	.25*	.68**	.47**	.72**	.75**	1	
13.Cümle tekrar	-.05	.17	.11	.53**	.35**	.38**	.37**	.51**	.58**	.44**	.39**	.41**	1

Not: ifade edici ve alıcı dil kelime testleri için $n = 99$, hikâye tekrardaki hedef kelime, içerik kelime ve örtük olayları anlama testleri için $n = 97$, cümle tekrar testi için $n = 95$.
PRKT, Peabody Resim ve Kelime Testi

^a Cinsiyet (0=erkek, 1=kız)

^bSosyo-ekonomik Düzey (1=Düşük, 2=Orta, 3=Yüksek)

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tablo 12’de araştırmada Regresyon Analizine dahil edilen bağımlı ve yordayıcı değişkenlere ilişkin Korelasyon Analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo 12’de görüldüğü gibi çocukların genel dil seviyesi araştırma kapsamında uygulanan alıcı ve ifade edici kelime testleriyle ilişkilidir. Ancak bu ilişki orta düzeydedir. Kelime edinimine ilişkin uygulanan testlerin puanlarının hikâye anlama becerisi puanlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Tablo 12’de, yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında ve bağımlı değişkenler ile olan korelasyonlarına bakıldığında korelasyon değerlerinin .70’den küçük olduğu görülmektedir. Tablo 12’de yer alan yordayıcı değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki en yüksek korelasyonun ocukların Peabody Resim ve Kelime Tesi puanları ile alıcı kelime bilgisi puanları arasında olduğu bulunmuştur ($r = .59, p = .001$). Bu sonuca göre, bulunan korelasyon değerinin de .70’in altında olduğu görülmektedir.

Regresyon Analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için Varyans Artış Faktörü (Variance Inflation Factors – VIF) hesaplaması yapılmıştır. Bowerman and O’Connell (1990)’a göre, VIF değerlerinin 1.00 altında olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığını göstermektedir. Araştırmada Regresyon Analizine giren bağımsız değişkenlerin VIF değerleri kontrol edildiğinde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığı söylenebilir ($VIF \leq 1.191$).

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri kontrol altına alındığında 4-6 yaş çocuklarının dil seviyesi ile deneysel durumların (Deney-Kontrol grubunda olma, Canlandırma-Statik grupta bulunma, Müzikli-Müziksiz grupta bulunma) ve bu seviye ile deneysel durumların etkileşimlerinin çocukların kelime edinimi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisi etkisini belirlemektir.

4.1.1. Kelime edinimine yönelik bulgular. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin kelime edinimi becerisine ait Regresyon Analizi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur. Çocukların kelime edinimine ilişkin değerlendirme, *alıcı, ifade edici ve hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* olmak üzere üç boyutta yapılmıştır.



Tablo 13

Dil puanına göre kelime edinimine ilişkin Regresyon tablosu

	Alıcı Kelime Bilgisi				İfade Edici Kelime Bilgisi				Hikâye Tekrarda Hedef Kelime Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p
Sabit	12.26**	3.30	3.71	.008	7.82***	1.08	7.22	.000	4.72*	1.76	2.68	.032
Cinsiyet	-.13	.66	-.20	.846	-.40	.45	-.89	.405	.58	.36	1.63	.147
Yaş	.02	.05	.40	.699	-.05*	.02	-3.01	.020	-.06	.02	-2.31	.055
SED	1.18**	.37	3.21	.015	-.01	.15	.08	.941	.25	.20	1.24	.254
Peabody Puan Ortalaması	2.92**	.60	4.89	.002	2.29***	.24	9.67	.000	1.53**	.39	3.94	.006

* p < .05, **p < .001, ***p < .0001

Tablo 13 Devamı

	Alıcı Kelime Bilgisi				İfade Edici Kelime Bilgisi				Hikâye Tekrarda Hedef Kelime Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p
Deney Grubu	.50**	.13	3.90	.006	.48**	.13	3.78	.007	.35*	.12	2.93	.022
Canlandırma Grubu	.95	.65	1.45	.190	.55	.41	1.34	.223	.41*	.17	2.40	.048
Müzik Grubu	-.83 ⁺	.41	-2.04	.081	.11	.52	.21	.839	-.32	.35	-.92	.387
Deney Grubu X Peabody Puan Ort.	.21	.20	1.03	.336	.63**	.16	3.95	.006	.31	.16	2.03	.082
Canlandırma Grubu X Peabody Puan Ort.	-1.61*	.52	-3.11	.017	-.95*	.30	-3.18	.016	-.90**	.24	-3.78	.007
Müzik Grubu X Peabody Puan Ort.	-.55	.64	-.86	.417	-.48	.59	-.80	.450	.30	.54	.56	.595
* p <.05, **p < .001, ⁺ p=.08.	$R^2=.39$				$R^2=.48$				$R^2=.39$			

Tablo 13’de Regresyon Analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sosyo-ekonomik düzey, Peabody puan ortalaması, deney grubunda bulunma durumu, Peabody puan ortalamalarına göre canlandırma grubunda bulunma durumu değişkenlerinin *alıcı kelime bilgisi* puan ortalamasının anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p < .05$). *İfade edici kelime bilgisi* için, yordayıcı değişkenlerden yaş, Peabody puan ortalaması, deney grubunda bulunma durumu, Peabody puan ortalamalarına göre canlandırma ve deney grubunda bulunma durumu değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p < .05$). *Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* için ise, Peabody puan ortalaması, deney ve canlandırma grubunda bulunma durumu, Peabody puan ortalamalarına göre canlandırma grubunda bulunma durumu değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Araştırma kapsamına alınan çocukların *alıcı kelime bilgisi* ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı bilgisi* puanlarındaki varyansın %39’u ($R^2=0.39$), *ifade edici kelime bilgisi* puanındaki varyansın ise %48’i ($R^2=0.48$) oluşturulan Regresyon modeli ile açıklanabilmektedir.

Tablo 13’de sunulan Regresyon Analizi sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninin kelime edinimine ilişkin üç farklı test puanlarının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bunun yanında sosyo-ekonomik düzeyin *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = 3.21, p = .015$), yaş değişkeninin de *ifade edici kelime bilgisinin* anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($t(7) = -3.01, p = .020$).

Dil seviyesinin kelime edinimine ilişkin tüm testlerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir: *İfade edici kelime bilgisi*, ($t(7) = 9.67, p < .000$), *alıcı kelime bilgisi* ($t(7) = 4.89, p = .002$), ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* ($t(7) = 3.94, p = .006$). Aynı şekilde, deney-kontrol grubunda bulunma durumunun *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = 3.90, p =$

.006), *ifade edici kelime bilgisinin*, ($t(7) = 3.78, p = .007$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ($t(7) = 2.93, p = .022$) anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Canlandırma-statik grupta bulunma durumunun *alıcı ve ifade edici kelime bilgisinin* anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Buna karşılık, canlandırma grubunda bulunma durumunun *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* anlamlı derecede yordamaktadır ($t(7) = 2.40, p = .048$). Dil seviyesi ve canlandırma-statik grupta bulunma durumunun etkileşimine bakıldığında, canlandırma grubunda bulunma özellikle Peabody puan ortalamasının altında olan çocuklar için daha etkili olduğu görülmektedir. Dil seviyesi ve canlandırma-statik grupta bulunma durumunun etkileşimi *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = -3.11, p = .017$), *ifade edici kelime bilgisinin* ($t(7) = -3.18, p = .016$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ($t(7) = -3.78, p = .007$) anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Peabody ortalamasının altında olan çocuklar için *ifade edici kelime bilgisi* için Cohen etki büyüklüğü'nün ($d = .43$ 95% CI = -0.20, 1.06) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* Cohen etki büyüklüğü'nün ($d = .43$ 95% CI = -0.18, - 1.04) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

E-kitaplara müzik ve ses efektleri eklendiği zaman, müzikli-müziksiz grupta bulunma durumunun çocukların *alıcı kelime bilgisini* sınırda anlamlılık düzeyinde yordadığı görülmektedir ($t(7) = -2.04, p = .081$). Buna ek olarak, yüksek düzeyde etki büyüklüğü bulunmuştur ($d = -.79$, 95% CI = -1.24, -0.34).

Dil seviyesi ve deneysel durumların etkileşimine bakıldığında, müzikli ya da müziksiz grupta bulunmanın çocukların kelime edinimine ilişkin tüm ölçümlerini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür: *Alıcı kelime bilgisi*, ($t(7) = -0.86, p = .417$), *ifade edici kelime bilgisi* ($t(7) = -0.80, p = .450$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* ($t(7) = 0.56, p = .595$).

Sonuç olarak, e-kitaplara eklenen müziğin çocukların genel dil seviyesi ne olursa olsun, kelime edinimi üzerinde küçük boyutta da olsa negatif yönde bir etki yarattığı söylenebilmektedir.

4.1.2. Hikâye anlama becerisine yönelik bulgular. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin hikâye anlama becerisine ait sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur. Çocukların hikâye anlama becerisine ilişkin değerlendirme, *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı* ve *hikâyedeki örtük olayları anlama düzeyi* olmak üzere iki boyutta yapılmıştır.



Tablo 14

Dil puanına göre hikâye anlama becerisine ilişkin Regresyon tablosu

	Hikâye Tekrarda İçerik Kelime Puanı				Hikâyedeki Örtük Olayları Anlama Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p
Sabit	24.95**	5.58	4.47	.003	16.99	7.22	2.35	.051
Cinsiyet	2.18	1.06	2.06	.078	2.80	1.22	2.29	.056
Yaş	-.13	.09	-1.49	.180	-.14	.10	-1.40	.205
SED	.87	.60	1.44	.194	-.22	.97	-.23	.827
Peabody Puan Ortalaması	3.71*	1.30	2.85	.025	5.11**	1.33	3.86	.006
Deney Grubu	2.58**	.45	5.74	.001	2.12**	.39	5.40	.001
Canlandırma Grubu	.71	1.04	.68	.517	2.16*	.63	3.42	.011
Müzik Grubu	-.07	1.37	-.05	.961	0.77	1.03	.75	.479
Deney Grubu X Peabody Puan Ort.	.13	.77	-1.69	.870	.86	.45	1.92	.096
Canlandırma Grubu X Peabody Puan Ort.	-1.95	1.04	-1.87	.103	-.10	1.17	-.09	.932
Müzik Grubu X Peabody Puan Ort.	-.54	1.67	-.32	.758	-1.58	1.19	-1.33	.227
* p < .05, **p < .001.	$R^2=.37$				$R^2=.51$			

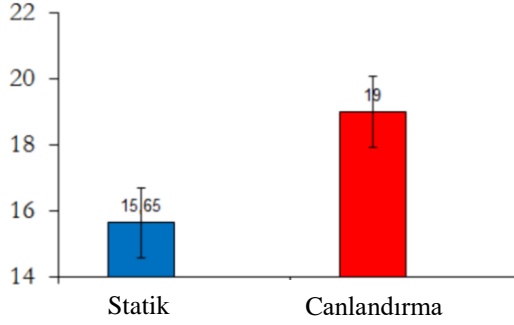
Tablo 14’de Regresyon Analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden Peabody puan ortalamasının ve deney grubunda bulunma durumunun *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının* anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). *Hikâyedeki örtük olayları anlama puanının*, yordayıcı değişkenlerden Peabody puan ortalaması, deney ve canlandırma

grubunda bulunma durumunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). Araştırma kapsamına alınan çocukların alıcı *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı bilgisi* puanlarındaki varyansın %37'i ($R^2=0.37$), *hikâye tekrarda örtük olayları anlama bilgisi* puanındaki varyansın ise %51'i ($R^2=0.51$) oluşturulan Regresyon modeli ile açıklanabilmektedir.

Tablo 14'de sunulan Regresyon Analizi sonuçlarına göre, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin çocukların hikâye anlama becerisine ilişkin yapılan iki testin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir. Buna karşılık, dil seviyesinin çocukların *hikâyedeki örtük olayları anlama düzeyinin* ($t(7) = 3.86, p = .006$) ve *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının* ($t(7) = 2.85, p = .025$) anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Tablo 14'de görüldüğü üzere deney-kontrol grubunda bulunma durumu çocukların *hikâyedeki örtük olayları anlama ve hikâye tekrarda içerik kelime kullanımını* yordadığı bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocuklar *hikâyedeki örtük olayları anlamada* ($t(7) = 5.40, p = .001$) ve *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımında* ($t(7) = 5.74, p = .001$) daha yüksek bir başarı gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca, çocukların *hikâyedeki örtük olayları anlama* becerisi statik grupta bulunma ile karşılaştırıldığında, canlandırma olan grupta daha belirgin olduğu bulunmuştur ($t(7) = 3.42, p = .011$). Bu durumun orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($d = 0.50, 95\% CI = 0.06, 0.94$). Şekil 5 bu etki büyüklüğünü göstermektedir.

Şekil 5 araştırma kapsamına alınan çocukların *hikâyedeki örtük olayları anlama becerisi* puan ortalamalarının canlandırma-statik deney grubunda bulunma durumuna göre dağılımını göstermektedir.



Şekil 5. Hikâyedeki örtük olayları anlama puanlarının canlandırma-statik deney grubunda bulunma durumuna göre dağılımı

Şekil 5’de görüldüğü üzere canlandırma deney grubunda bulunan çocukların hikâyedeki örtük olayları anlama puanları, statik resimlerle hikâyenin dinletildiği deney grubunda yer alan çocuklara göre daha yüksektir.

E-kitaplara müzik ve ses efektleri eklendiği zaman, müzikli-müziksiz grupta bulunma durumunun çocukların hikâyedeki örtük olayları anlama becerisinin ($t(7) = 0.56, p = .479$) ve hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının ($t(7) = -0.05, p = .961$) anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Dil seviyesi ve deneysel durumların etkileşimine bakıldığında, üç deneysel durumda bulunmanın da anlamlı bir yordayıcılığı olmadığı bulunmuştur. Özetle, canlandırılmış hikâye anlatımı çocukların dil seviyesine bakılmaksızın hikâye anlama becerilerini olumlu yönde desteklediği söylenebilmektedir. Buna karşılık, e-kitaplara eklenen müzik ve ses efektlerinin çocukların hikâye anlama becerisi üzerinde olumlu ya da olumsuz yönde bir etkisi bulunamamıştır.

4.1.3. Cümle tekrar edebilme becerisine yönelik bulgular. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin *cümle tekrar edebilme becerisine* ait sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Dil puanına göre cümle tekrar becerisine ilişkin Regresyon tablosu

	Cümle Tekrar Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p
Sabit	4.85	2.34	2.07	.077
Cinsiyet	-.47	.85	-.56	.595
Yaş	.02	.04	.582	.579
SED	.63	.661	.95	.373
Peabody Puan Ortalaması	2.71*	.73	3.71	.008
Deney Grubu	.12	.32	.39	.712
Canlandırma Grubu	.27	.42	.64	.544
Müzik Grubu	.23	.77	.35	.736
Deney Grubu X Peabody Puan Ort.	.30	.34	.87	.413
Canlandırma Grubu X Peabody Puan Ort.	-1.56	.72	-2.18	.066
Müzik Grubu X Peabody Puan Ort.	-1.63	.77	-2.11	.073
* p < .05.	$R^2 = .22$			

Tablo 15’de Regresyon Analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden Peabody puan ortalamasının cümle tekrar becerisinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir

($p < .05$). Araştırma kapsamına alınan çocukların cümle tekrar puanlarındaki varyansın %22'si oluşturulan Regresyon modeli ile açıklanabilmektedir ($R^2=0.22$).

Tablo 15'de sunulan Regresyon Analizi sonuçlarına göre, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin çocukların cümle tekrar testi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Buna karşılık, dil seviyesinin çocukların cümle tekrar edebilme puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($t(7) = 3.71, p = .008$).

Tablo 15'de görüldüğü üzere deney-kontrol grubunda bulunma ($t(7) = 0.39, p = .712$), canlandırma-statik grupta bulunma ($t(7) = 0.64, p = .544$) ve müzikli-müziksiz grupta bulunma ($t(1,7) = 0.35, p = .736$) durumlarının çocukların cümle tekrar edebilme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Dil seviyesi ve deneysel durumların etkileşimine bakıldığında, üç deneysel durumda bulunmanın anlamlı bir yordayıcılık sağlamadığı bulunmuştur. Tablo 15'de görüldüğü üzere deney-kontrol grubunda bulunma ($t(7) = 0.87, p = .413$), canlandırma-statik grupta bulunma ($t(7) = -2.18, p = .066$) ve müzikli-müziksiz grupta bulunma ($t(7) = -2.11, p = .073$) durumlarının çocukların cümle tekrar edebilme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri kontrol altına alındığında 4-6 yaş çocuklarının Zihin Kuramı puanları ile deneysel durumların (Deney-Kontrol grubunda olma, Canlandırma-Statik grupta bulunma, Müzikli-Müziksiz grupta bulunma) ve Zihin Kuramı puanları ile deneysel durumların etkileşimlerinin çocukların kelime edinimi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisine olan etkisini belirlemektir.

4.2.1. Kelime edinimine yönelik bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin kelime edinimi becerisine ait sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur. Çocukların kelime edinimine

ilişkin değerlendirme, *alıcı, ifade edici ve hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* olmak üzere üç boyutta yapılmıştır.



Tablo 16

Zihin Kuramı puanına göre kelime edinimine ilişkin Regresyon tablosu

	Alıcı Kelime Bilgisi				İfade Edici Kelime Bilgisi				Hikâye Tekrarda Hedef Kelime Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p
Sabit	12.11**	3.03	4.00	.005	6.23*	2.53	2.46	.043	3.27	1.86	1.76	.122
Cinsiyet	-.35	.80	-.44	.674	-.36	.55	-.66	.529	.40	.43	.92	.386
Yaş	.03	.04	.84	.429	-.02	.04	-.35	.737	-.20	.03	-.73	.491
SED	1.30*	.27	4.88	.002	.10	.23	.42	.684	.32	.25	1.27	.244
Zihin Kuramı	2.80	1.27	2.20	.064	.95	.44	2.16	.068	.32	.34	.92	.387

* p < .05, **p < .001.

Tablo 16 Devamı

	Alıcı Kelime Bilgisi				İfade Edici Kelime Bilgisi				Hikâye Tekrarda Hedef Kelime Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p
Deney Grubu	.42*	.18	2.38	.049	.65**	.10	6.70	.000	.47**	.08	5.55	.001
Canlandırma Grubu	.15	.63	.23	.822	.20	.49	.40	.703	-.11	.23	-.49	.637
Müzik Grubu	-1.95*	.58	-3.38	.012	-.77	.44	-1.74	.125	-.67	.39	-1.73	.128
Deney Grubu X Zihin Kuramı	-.20	.76	-.26	.803	.44*	.17	2.55	.038	.05	.06	.84	.431
Canlandırma Grubu X Zihin Kuramı	-.21	.69	-.30	.771	-.57	.60	-.95	.375	-.00	.24	-.04	.973
Müzik Grubu X Zihin Kuramı	.91	.94	.97	.367	.72	.61	1.19	.272	.70	.42	1.65	.144
* p <.05, **p <.001.	$R^2=.35$				$R^2=.35$				$R^2=.24$			

Tablo 16’da Regresyon Analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sosyo-ekonomik düzey, deney ve müzik grubunda bulunma durumunun *alıcı kelime bilgisi* puan ortalamalarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). *İfade edici kelime bilgisinin*, yordayıcı değişkenlerden deney grubunda bulunma durumu, Zihin Kuramı puan ortalamalarına göre deney grubunda bulunma durumu değişkenlerinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). *Hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ise, deney grubunda bulunma durumunun anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Araştırma kapsamına alınan çocukların *alıcı ve ifade edici kelime bilgisi* puanındaki varyansın ise %35’i ($R^2=0.35$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı bilgisi* puanlarındaki varyansın %24’ü ($R^2=0.24$), oluşturulan Regresyon modeli ile açıklanabilmektedir.

Tablo 16’da sunulan Regresyon Analizi sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaş değişkeninin kelime edinimine ilişkin üç farklı testin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Buna karşılık sosyo-ekonomik düzeyin *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = 4.88, p = .002$) anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ancak, sosyo-ekonomik düzeyin *ifade edici kelime testinin* ($t(7) = 0.42, p = .684$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ($t(7) = 1.27, p = .244$) anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Zihin Kuramı puanının kelime edinimine ilişkin tüm testlerin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir: *İfade edici kelime bilgisi* ($t(7) = 2.16, p = .068$), *alıcı kelime bilgisi* ($t(7) = 2.20, p = .064$), ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* ($t(7) = 0.92, p = .387$). Buna karşılık, deney-kontrol grubunda bulunma durumunda *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = 2.38, p = .049$), *ifade edici kelime bilgisinin* ($t(7) = 6.70, p = .000$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ($t(7) = 5.55, p = .001$) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Canlandırma-statik grupta bulunma durumunun *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = 0.23, p = .822$) ve *ifade edici kelime bilgisinin* ($t(7) = 0.40, p = .703$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ($t(7) = -0.49, p = .637$) bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

E-kitaplara müzik ve ses efektleri eklendiği zaman, müzikli-müziksiz grupta bulunma durumunun çocukların *alıcı kelime bilgisi* üzerinde negatif yönde bir etkisinin olduğu görülmektedir ($t(7) = -3.38, p = .012$). Buna karşılık *ifade edici kelime bilgisi* ($t(7) = -1.74, p = .125$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımı* ($t(7) = -1.73, p = .128$) için anlamlı düzeyde bir yordayıcılık bulunamamıştır.

Zihin Kuramı puanı ve deneysel durumların etkileşimine bakıldığında, deney grubunda bulunmanın özellikle Zihin Kuramı puan ortalamasının üstünde olan çocuklar için *ifade edici kelime bilgisini* daha çok yordadığı görülmektedir ($t(7) = 2.55, p = .038$). Buna karşılık, deney grubunda bulunmanın *alıcı kelime bilgisine* ($t(7) = -0.26, p = .803$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımına* ($t(7) = 0.84, p = .431$) ilişkin bir yordayıcılık sağlamadığı bulunmuştur.

Zihin Kuramı puanları ve canlandırma-statik grupta bulunma durumuyla etkileşimi, *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = -0.30, p = .771$), *ifadeci kelime bilgisinin* ($t(7) = -0.95, p = .375$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ($t(7) = -0.04, p = .973$) anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Zihin Kuramı puanları ve müzikli-müziksiz grupta bulunma durumuyla etkileşimi *alıcı kelime bilgisinin* ($t(7) = 0.97, p = .367$), *ifadeci kelime bilgisinin* ($t(7) = 1.19, p = .272$) ve *hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının* ($t(7) = 1.65, p = .144$) anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

4.2.2. Hikâye anlama becerisine yönelik bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin hikâye anlama becerisine ait sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur. Çocukların hikâye anlama becerisine ilişkin değerlendirme, *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı* ve *hikâyedeki örtük olayları anlama düzeyi* olmak üzere iki boyutta yapılmıştır.

Tablo 17

Zihin Kuramı puanına göre hikâye anlama becerisine ilişkin Regresyon tablosu

	Hikâye Tekrarda İçerik Kelime Puanı				Hikâyedeki Örtük Olayları Anlama Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p	Estimate	St. Hata	t	p
Sabit	26.19**	6.96	3.76	.007	13.90	9.72	1.43	.196
Cinsiyet	1.47	1.19	1.24	.255	2.26	1.89	1.20	.270
Yaş	-.14	.12	-1.13	.296	-.07	.13	-.52	.616
SED	1.20	.86	1.39	.207	.33	.89	.37	.724
Zihin Kuramı	3.87*	.95	4.08	.005	2.11	1.45	1.45	.190
Deney Grubu	2.35**	.28	8.37	.000	2.28**	.27	8.48	.000
Canlandırma Grubu	-.79	.63	-1.26	.247	1.51*	.45	3.33	.013
Müzik Grubu	-1.72	1.43	-1.20	.270	-.90	1.22	-.73	.487
Deney Grubu X Zihin Kuramı	-.13	.55	-.23	.825	.50	.40	1.27	.246
Canlandırma Grubu X Zihin Kuramı	1.04	1.86	.56	.594	.83	2.10	.40	.705
Müzik Grubu X Zihin Kuramı	1.86	1.70	1.09	.311	.85	1.09	.78	.460
	$R^2=.37$				$R^2=.42$			

Tablo 17’de Regresyon Analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden Zihin Kuramı puan ortalaması ve deney grubunda bulunma durumunun *hikâye tekrarda içerik*

kelime puan ortalamalarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p<.05$). *Hikâyedeki örtük olayları anlama puanının*, yordayıcı değişkenlerden deney ve canlandırma grubunda bulunma durumunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p<.05$). Araştırma kapsamına alınan çocukların *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımı bilgisi* puanlarındaki varyansın %37'i ($R^2=0.37$), *hikâye tekrarda örtük olayları anlama bilgisi* puanındaki varyansın ise %42'si ($R^2=0.42$) oluşturulan Regresyon modeli ile açıklanabilmektedir.

Tablo 17'de sunulan Regresyon Analizi sonuçlarına göre, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin hikâye anlama becerisine ilişkin iki farklı testin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir.

Zihin Kuramı puanının *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının* anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($t(7) = 4.08, p = .005$). Buna karşılık, Zihin Kuramı puanının *hikâyedeki örtük olayları anlamının* anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($t(7) = 1.45, p = .190$). Bununla birlikte, deney-kontrol grubunda bulunma durumunda *hikâyedeki örtük olayları anlamının* ($t(7) = 8.37, p = .000$) ve *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının* ($t(7) = 8.48, p = .000$) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca canlandırma-statik grubunda bulunma durumunun *hikâyedeki örtük olayları anlama düzeyini* de anlamlı derecede yordadığı görülmektedir ($t(7) = 3.33, p = .013$).

Müzikli-müziksiz grupta bulunma durumunun çocukların *hikâyedeki örtük olayları anlama becerisinin* ($t(7) = -0.73, p = .487$) ve *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının* ($t(7) = -1.20, p = .270$) anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Zihin Kuramı puan ortalamasının ve deneysel durumların etkileşimine bakıldığında, üç deneysel durumda bulunmanın da, çocukların *hikâyedeki örtük olayları anlama becerisinin* ve *hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının* anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

4.2.3. Cümle tekrar edebilme becerisine yönelik bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin *cümle tekrar edebilme becerisine* ait sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Zihin Kuramı puanına göre cümle tekrar edebilme becerisine ilişkin Regresyon tablosu

	Cümle Tekrar Puanı			
	Estimate	St. Hata	t	p
Sabit	5.85*	1.87	3.13	.017
Cinsiyet	-.68	.87	-.78	.464
Yaş	.01	.02	.71	.503
SED	.70	.52	1.33	.226
Zihin Kuramı	3.20*	.74	4.33	.003
Deney Grubu	.03	.22	.14	.895
Canlandırma Grubu	-.94*	.33	-2.88	.024
Müzik Grubu	-.74	.56	-1.33	.226
Deney Grubu X Zihin Kuramı	.20	.60	.32	.757
Canlandırma Grubu X Zihin Kuramı	.92	.73	1.26	.250
Müzik Grubu X Zihin Kuramı	-.64	.93	-.69	.512
* p <.05.	$R^2=.21$			

Tablo 18’de Regresyon Analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden Zihin Kuramı puan ortalamasının ve canlandırma grubunda bulunma durumunun *cümle tekrar*

becerisinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .05$). Araştırma kapsamına alınan çocukların cümle tekrar puanlarındaki varyansın %21'i oluşturulan Regresyon modeli ile açıklanabilmektedir ($R^2 = 0.21$).

Tablo 18'de sunulan Regresyon Analizi sonuçlarına göre, yaş ($t(7) = 0.71, p = .503$), cinsiyet ($t(7) = -0.78, p = .464$) ve sosyo-ekonomik düzey ($t(7) = 1.33, p = .226$) değişkenlerinin çocukların dilbilgisini değerlendirmek için yapılan *cümle tekrar testi* puanının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Zihin Kuramı puan ortalamasının çocukların *cümle tekrar edebilme becerisinin* anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($t(7) = 4.33, p = .003$). Canlandırma-statik grubunda bulunma durumu çocukların *cümle tekrar edebilme becerisini* anlamlı derecede yordamaktadır ($t(7) = -2.88, p = .024$). Statik grupta bulunan çocukların *cümle tekrar* puanları açısından daha yüksek başarı gösterdikleri görülmektedir. Buna karşılık, deney-kontrol grubunda ($t(7) = 0.14, p = .895$) ve müzikli-müziksiz grupta bulunma ($t(7) = 11.33, p = .226$) durumunun çocukların *cümle tekrar* puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Zihin Kuramı puan ortalaması ve deneysel durumların etkileşimine bakıldığında, çocukların *cümle tekrar* puanlarının üç deneysel durumda bulunmanın anlamlı bir yordayıcılık sağlamadığı bulunmuştur: Canlandırma-statik grubunda bulunma ($t(7) = 1.26, p = .250$), müzikli-müziksiz grupta bulunma ($t(7) = -0.69, p = .512$) ve deney-kontrol grubunda durumu ($t(7) = 0.32, p = .757$).

5.Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda, araştırmanın amaçlarına yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular tartışılmış ve sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

İyi şekilde tasarlanmış e-kitaplar genel olarak, anlatılan hikâyeyi canlandırıcı hareket, kamera teknikleri, müzik ve ses efektleri vb. öğeler içermektedirler (Zucker ve diğerleri, 2009). Bu araştırmanın amacı da, e-kitapların içerdiği canlandırma ve müzik, ses efektleri gibi iki temel tekniğin etkilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın öncelikli amacı e-kitaplara eklenen hangi özelliğin okul öncesi dönem çocuklarının kelime edinimi ve hikâye anlama becerisi üzerinde daha faydalı olduğunu belirlemektir. Buna ek olarak da, çocukların dil seviyesinin ve Zihin Kuramı becerilerinin bu etki üzerindeki rolü değerlendirilmiştir. Çünkü dijital tekniklerle zenginleştirilen e-kitaplar, özellikle düşük dil becerilerine sahip çocuklar için daha etkili olabilmektedir (Takacs ve diğerleri, 2015)

Araştırmanın sonuçları e-kitaplara eklenen canlandırma gibi görsel efektlerin çocukların kelime edinimini ve hikâye anlama becerilerini anlamlı derecede yordadığını göstermektedir. Kelime edinimi ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında, özellikle dil seviyesi grup ortalamasının altında olan çocukların e-kitaplara eklenen canlandırma efektleri sayesinde daha fazla kelime edindiği görülmektedir. Canlandırmanın kelime edinimi üzerindeki etki büyüklüğü orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak da, arka plana eklenen müziğin çocukların hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar edebilme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Araştırmada en dikkat çekici bulgu ise, müziğin çocukların alıcı kelime edinimi üzerinde negatif etki eğiliminde olmasıdır. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmada çocukların dil seviyesine göre elde edilen bulgular *kelime edinimi, hikâye anlama becerisi ve cümle tekrar becerisi* olmak üç başlık altında toplanarak tartışılmıştır.

5.1.1.1. Kelime edinimine ilişkin tartışma ve sonuç. Yapılan analizler sonucunda, e-kitaplara eklenen canlandırma özelliğinin, daha sınırlı kelime bilgisine sahip çocuklar için daha yararlı olduğu bulunmuştur. Görsel efektlerle zenginleştirilmiş e-kitaplarla, statik resimlerle sunulan e-kitaplarla kıyaslayınca, çocuklar daha fazla kelime öğrenmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, dezavantajlı koşullardan gelen çocukların e-kitaplar aracılığıyla kelime edinimini inceleyen önceki araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Takacs ve diğerleri, 2015). Hikâye tekrarda, kullanılan canlandırma teknikleri, dil becerileri açısından daha geride olan çocukların kelime edinimi için daha fazla fırsat yarattığı söylenebilir. Yakınlaştırma (zooming), kamerayı gezdirme (panning), hareket (motion) gibi görsel teknikler, dil gelişimi bakımından geri planda olan çocuklar için sözel olmayan bilgi sağlayarak çocukların bilmediği kelimeleri öğrenmelerini destekleyebilmektedir (Silverman & Hines, 2009). Şimşek (2017)'in farklı hikâye okuma tekniklerinin kelime edinimi üzerindeki etkisini karşılaştırdığı çalışmasının sonucunda dil gelişimi açısından normal gelişim gösteren çocuklarda e-kitap okumanın kelime edinimi açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Bu araştırmada kullanılan e-kitaplar yakından incelendiğinde, e-kitap olarak seçilen kitapların basılı kitapların statik olarak dijital ortama aktarılmış şekilde kullanıldığı görülmektedir. Yani, araştırmada kullanılan e-kitaplara canlandırma, kamera hareketleri gibi çoklu ortam özelliklerinin eklenmediği görülmektedir. Bu nedenle, araştırmada kullanılan e-kitap ve basılı kitap arasında çoklu ortam özellikleri açısından çok fark olmaması kelime edinimi açısından anlamlı farkın çıkmama nedenlerinden biri olabilir.

E-kitaplara eklenen arka plan müzik ve ses efektlerinin etkileri için görsel efektlerin yarattığı olumlu etkiye benzer bir etki sağlaması beklenebilirdi. Müziğin insanlar üzerinde

farklı etkileri olduğu bilinmektedir (Lehmann & Seufert, 2017). Bu nedenle, e-kitaplara eklenen arka plan müziği küçük çocukların hikâyeye daha çok odaklanmasını sağlayıcı bir etki yaratması beklenebilirdi. Ancak bu araştırmanın sonucunda, e-kitaplara müzik ve ses efekti eklendiği zaman, müziğin çocukların dil seviyesine bakılmaksızın, alıcı kelime edinimi üzerinde sınırda anlamlılık düzeyinde negatif etkisi olduğu bulunmuştur. Dil gelişim bozukluğu yaşayan Flemenk çocukları üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda da e-kitaplara canlandırma ile beraber eklenen müziğin benzer bir şekilde negatif etkisi bulunmuştur (Smeets ve diğerleri, 2014). Önceki araştırmaların sonuçlarına bakarak, hikâyeyi dinleme sırasında arka planda var olan müziğin çocukların dikkatini dağıtıcı bir etkisi olduğu ve hikâyede anlatımının duyulmasına engel teşkil ettiği söylenebilir. Müziğin ortamda bulunmasıyla çocuklar işitsel bilginin işlenmesi bakımından sorunlar yaşıyor olabilir. Çünkü bu durumda çocuklar dikkatlerini hikâyenin anlatımı ile müzik, ses efektleri arasında bölme ihtiyacı hissetmektedirler (Lehmann & Seufert, 2017).

Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nın (Mayer, 2005) *Kanal İlkesi* gereği, farklı kanalları kullanmak öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesine yardımcı olur ve bir kanal üzerine gelebilecek aşırı yükü hafifletir. Bu ilkedен yola çıkarak, müzik ve ses efektleri, hikâye anlatımı ile aynı kanalı kullanmaktadır. Bu durum da işitme kanalı üzerinde bilişsel yüke sebep olabilir (Kirschner, 2002). Bilişsel yükün bir sonucu olarak da, çocukların sözel bilgi ile sözel olmayan bilgiyi eşleştirmesi mümkün olmayabilir. Bu durum da, çocukların yeni kelime edinmeleri engellenmiş olabilir.

5.1.1.2. Hikâye anlama becerisine ilişkin tartışma ve sonuç. Çocukların hikâyedeki örtük olayları, hikâyedeki karakterlerin amaçlarını, niyetlerini anlama becerisinin hikâyenin canlandırma ile sunulduğu grupta, statik gösterimle sunulan gruba göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Canlandırmanın hikâye anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğü orta düzeyde bulunmuştur ($d = 0.50$). Kamera teknikleri ve hareketlerinin, çocukların görsel dikkatini

hikâyenin öğelerine yönlendirmeye yardım ettiği söylenebilir. Bu teknikler sayesinde, sadece karakterlerin hareketleri değil aynı zamanda karakterin eğilimleri ve duygu durumları da daha iyi şekilde yansıtılmaktadır (Takacs & Bus, 2016). Örneğin, Küçük Kanguru isimli hikâyenin canlandırılmış halinde Küçük Kanguru'nun dış dünyada bulamadığı güven ve sıcaklığı annesinin kesesinde nasıl bulabildiğini rahatça anlaşılabilir. Bu duyguyu hikâyenin statik resimlerle sunulduğu durumlarda anlamak daha zordur.

Bu araştırmada e-kitaplara eklenen arka plan müzik ve ses efektleri hikâyedeki olay örgüsünü yansıtıcı ve hikâyedeki karakterlerin güdeleri, niyetlerini destekleyici şekilde seçilmiştir. Canlandırmayla birlikte eklenen arka plan müzik ve ses efektlerinin sözel olmayan bilgiyi desteklemesi beklenmiştir. Ancak, araştırmanın bulguları bu hipotezi destekler nitelikte değildir. Araştırmanın bulguları, e-kitaplara eklenen müzik ve ses efektlerinin çocukların hikâyedeki örtük olayları anlama ve hikâye tekrarda içerik kelime kullanımını yordamadığını göstermektedir. Bununla beraber, müziğin etkisinin negatif yönde olma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durumda müzik ve ses efektlerinde bulunan bazı öğelerin bu negatif eğilime neden olduğu söylenebilir. Düşük uyarıma sahip (low arousal) bir arka plan müziği kişilerin konsantrasyonunu artırma imkanı sağlayabilmekte ve kelime edinimini destekleyebilmektedir (Nguyen & Grahn, 2017). Buna karşılık ses efektleri (Örneğin; ayının mırıldanması) hikâyeyi anlamayı engelleyebilir. Çünkü, hikâye anlatımıyla birlikte ses efektlerini aynı anda duyan çocuk hikâye anlatımına odaklanmak yerine ayının ne demek istediğine odaklanmaya çalışabilir. Bu araştırmada arka plan müzik ve ses efektlerinin birleşimi kullanılmıştır. Bu nedenle müzik ve ses efektlerinin hangi özelliğinin bu etkiye neden olduğunu söylemek zordur.

5.1.1.3. Cümle tekrar becerisine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırma sonucunda çocukların genel dil seviyesinin çocukların cümle tekrar edebilme beceri puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Klem ve diğerleri (2015)'nin yürüttüğü boylamsal bir

çalışmada, cümle tekrar edebilme becerisinin dil becerilerinin hangi alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Bu araştırma sonucuna göre, cümle tekrar edebilme becerisinin çok yönlü bir beceri olduğu ve bu sürece tüm dil becerilerinin dahil olduğunu belirtmişlerdir. Yani çocuk bir cümleyi duyduğu zaman zihninde o cümlenin kavramsal bir temsilini oluşturmaktadır. Duyduğu cümleyi kavramsal temsilini oluşturduktan sonra tekrar edebilmek için çocuk farklı dil becerilerini sürece dahil etmektedir. Örneğin, kelime bilgisi, dilbilgisel kodlama, sesbilgisel algılama ve konuşma üretimi gibi. Klem ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucu da cümle tekrar edebilme becerisinin dil ediniminin tüm bu süreçleriyle ilişkili olduğu yönündedir. Araştırmanın bu sonucu, çocukların genel dil seviyesinin çocukların cümle tekrar edebilme beceri puanı üzerinde etkisi olduğu yönündeki mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmada çocukların Zihin Kuramı becerilerine göre elde edilen bulgular *kelime edinimi*, *hikâye anlama becerisi* ve *cümle tekrar becerisi* olmak üç başlık altında toplanarak tartışılmıştır.

5.1.2.1. Kelime edinimine ilişkin tartışma ve sonuç. Çocukların deney-kontrol grubunda bulunma durumunda alıcı kelime bilgisi, ifade edici kelime bilgisi ve hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Canlandırma-statik grupta bulunma durumunun alıcı ve ifade edici kelime bilgisi ve hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Zihin Kuramı puanı ve deneysel durumların etkileşimine bakıldığında, deney grubunda bulunmanın özellikle Zihin Kuramı puan ortalamasının üstünde olan çocukların ifade edici kelime bilgisini daha fazla yordadığı görülmektedir. Martucci (2016) tarafından yapılan bir araştırmada anaokulu ortamında Birlikte Kitap Okuma etkinliği sırasında okul öncesi öğretmenleri ve çocuklar arasında geçen konuşmaların analizi yapılmıştır ve konuşmanın niteliğinin çocukların Zihin Kuramı becerileriyle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma

sonucunda Birlikte Kitap Okuma Etkinliği'nin karakterlerin zihinsel durumlarını, duygularını ve arzularını konuşabilmek adına zengin bir ortam yarattığı görülmüştür. Buna ek olarak da, öğretmenlerin hikâyeye ilgili konuşmasının çocukların Zihin Kuramı becerilerini olumlu yönde desteklediği bulunmuştur.

E-kitaplara müzik ve ses efektleri eklendiği zaman, müzikli-müziksiz grupta bulunma durumunun çocukların alıcı kelime bilgisi üzerinde negatif yönde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna karşılık, ifade edici kelime bilgisi ve hikâye tekrarda hedef kelime kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

5.1.2.2. Hikâye anlama becerisine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırma sonucunda, Zihin Kuramı puanının hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, deney-kontrol grubunda bulunma durumunun hikâyedeki örtük olayları anlamının ve hikâye tekrarda içerik kelime kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda, canlandırma-statik deney grubunda bulunma durumunun hikâyedeki örtük olayları anlama düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Hikâye kitapları, çocuklara hikâyedeki karakterlerinin davranışlarını ve davranışlarının altında yatan duyguları ve düşünceleri aktarmayı sağlar (Dyer, Shatz & Wellman, 2000). Çocukların hikâyeyi anlama, hikâyedeki olay örgüsünü kavrama ve olayların sonuçları üzerine değerlendirme yapabilme becerileri onların karakterin/yazarın/okuyucunun bakış açısından düşünebilme ve konuşabilme yetenekleriyle yani Zihin Kuramı becerileriyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Pelletier & Astington, 2004).

Mar, Tackett & Moore (2009) tarafından yürütülen bir araştırmada farklı türde hikâye anlatımı biçimlerinin çocukların Zihin Kuramı gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada hikâye kitabı okumanın, film ve televizyon izlemenin çocukların Zihin Kuramı becerilerine etkisi ayrı olarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaş, cinsiyet, kelime bilgisi

ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde çocuklara hikâye kitabı okumanın zihinsel becerilerini yordadığı görülmüştür. Ayrıca, çocuk filmleri izlemenin çocukların zihinsel becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı bulunurken, aynı etki televizyon izlemede görülmemiştir. Araştırmanın çocuk filmleri ve televizyon izlemenin çocukların Zihin Kuramı becerilerini farklı etkilemelerine yönelik bu sonucunu, Mar, Tackett & Moore (2009), çocuk filmlerinin çocukların hikâyedeki olayları zihinsel olarak daha çok yansıtmasına fırsat verebilmesi şeklinde açıklamıştır. Çocuk filmlerinde görülen bu etkinin, araştırmada kullanılan e-kitaplardaki canlandırma öğelerinin çocukların hikâyedeki örtük olayları anlama düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5.1.2.3. Cümle tekrar becerisine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın sonucunda, Zihin Kuramı puanının çocukların cümle tekrar edebilme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, canlandırma-statik grubunda bulunma durumu çocukların cümle tekrar edebilme becerisi puanını anlamlı derecede yordamaktadır. Statik grupta bulunan çocukların cümle tekrar edebilme puanları açısından daha yüksek başarı gösterdikleri görülmektedir. Buna karşılık, deney-kontrol grubunda ve müzikli-müziksiz grupta bulunma durumunun çocukların dilbilgisini değerlendirmeye yönelik kullanılan cümle tekrar puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Arslan, Hohenberger & Verbrugge (2017) tarafından yürütülen araştırmada çocukların Zihin Kuramı becerileri ile işleyen bellek arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada işleyen belleğe yönelik değerlendirme cümle tekrar edebilme testi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda karmaşık yapıdaki cümleleri tekrar edebilme becerisiyle çocukların Zihin Kuramı becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu, Zihin Kuramı puanının çocukların cümle tekrar edebilme becerisini yordadığını ortaya koyan mevcut araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

5.2.1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler. Aşağıda okul öncesi öğretmenlerinin anasınıfı ortamında e-kitap kullanmaları durumunda dikkat etmesi gereken noktalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenleri hangi tür e-kitabın çocukların dil gelişimini ve hikâye anlama becerilerini desteklediği konusunda bilgilendirilmelidir.
2. Çocukların ilgilerini ve dikkatlerini çeken her e-kitabın ve uygulamanın çocuğun gelişimine uygun olmadığı bilinmelidir. Bu nedenle, sınıf ortamında hikâye okuma zamanında e-kitap kullanılacaksa bu e-kitapta kullanılan etkileşimli öğelerin içerikle ne kadar ilişkili olduğuna bakılmalıdır.
3. E-kitaplarda kullanılan canlandırma tekniklerinin içeriği ne kadar desteklediği de önemli bir noktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin e-kitaplardaki canlandırma tekniklerini gözden geçirip bu canlandırma tekniklerinin hikâye anlatımını destekler nitelikte olup olmadığını kontrol etmelidir.
4. Bazı e-kitap ve uygulamalarda kullanılan arka plan müzik, çocuğun dikkatini dağıtacak özelliklere sahip olabilir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kullanacağı e-kitabı seçerken bu kitapta kullanılan müziğin olabildiğince yumuşak ve çocukların dikkatini dağıtmayacak nitelikte olmasına dikkat etmesi gerekir.

5.2.2. Anne-babalara yönelik öneriler. Aşağıda anne-babaların çocuklarına e-kitap alırken ve okurken dikkat etmesi gereken noktalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

1. Anne-babalar tablet ve akıllı telefonlardan uygulama ve e-kitap indirirken nelere dikkat etmesi konusunda uyarılmalıdır.
2. Çocukların ilgilerini ve dikkatlerini çeken her e-kitabın ve uygulamanın çocuğun gelişimine uygun olmadığı konusunda bilinçli olmaları önemlidir. Çocuklarına e-kitap

ve uygulama indirecekleri zaman kitapta ve uygulamada yer alan çoklu ortam özelliklerin içerikle ne kadar örtüştüğünü kontrol etmelidirler.

5.2.3. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler. Aşağıda ileride bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılar için bazı öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmada kullanılan e-kitaplar arka plan müzik ve ses efektlerinin birleşimini içermektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda e-kitaplara eklenen bu müzik ve ses efekti birleşiminin çocukların kelime edinimi ve hikâye anlama beceri üzerinde negatif etki gösterme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu negatif eğilimde olan etkinin kaynağı arka planda yer alan müziklerden mi yoksa ses efektlerinden mi kaynaklandığı sorusuna henüz yanıt bulunamamıştır. O nedenle, e-kitaplara eklenen arka plan müzik ve ses efektlerinin etkisini ayrı olarak inceleyen araştırmalarla bu soruya ilişkin açıklamalar yapılabilir.
2. E-kitaplardaki hikâye anlatımını canlandırma için karakterlere hareket ekleme, kamerayı yakınlaştırma, kamerayı gezdirme gibi bazı kamera teknikleri uygulanmaktadır. Kamerayı yakınlaştırma ve gezdirme gibi teknikler çocukların görsel dikkatlerini hikâyenin görsellerinin belirli bölümlerine toplamasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, karakterlere eklenen hareket özellikleri statik resimlerde olmayan ek bilgi sağlamaktadır. Bunun gibi farklı kamera tekniklerinden hangisinin çocukların hikâyelerden kelime edinimini ve hikâye anlama becerisini desteklediğini tespit etmek adına araştırmalar yapılabilir.

5.2.4. Elektronik kitap geliştiricilerine yönelik öneriler. Aşağıda özellikle çocuklar için uygulama ve e-kitap geliştiricilerine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

1. E-kitap geliştiricilerinin, özellikle okul öncesi döneme yönelik e-kitap ve uygulama geliştirdikleri zaman bu sürece mutlaka bir eğitimci ya da çocuk gelişimi uzmanını

dâhil etmeleri önemlidir. Geliştirilen e-kitap ve uygulamaların çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olarak geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

2. Uygulama geliştiricilerinin, geliştirilen e-kitap ve uygulamalarda, içeriği daha zengin ve dikkat çekici hale getirmek adına eklenen her etkileşimli öğenin çocukların gelişimlerini desteklemediği konusunda bilgilendirilmelidir. Bu nedenle etkileşimli öğeler kullanılırken daha hassas davranılması ve etkileşimli öğelerin olabildiğinde içerikle ilişkili olması sağlanmalıdır.



Kaynakça

- Akdemir, M. (2009). Dilin “Konuşan Dil” için anlamı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 97-103.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online Dergisi* 13(2),622-639.
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28. doi: 10.1177/15257401040260010101.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311. doi: 10.1037/0012-1649.35.5.1311
- Aysu-Koç, A. & Ketz, F. N. (2016). Anadili gelişimi. *Aklın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları* (Der. Aydın, Ç., Aydın, C., Göksun, T., Goksun, T., Küntay, A. C., Tahiroğlu, D., & Tahiroglu, D.). ss. 13-40 İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford, UK: Oxford University Press, Clarendon Press.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Başal, H. A., Sarı, B., Doğdu, D., Sayal, B. & Oğuz, P. (2016). *Bütünleştirilmiş-etkileşimli kitap okumanın 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimi üzerine etkisi*. Sözlü Bildiri, ss. 790-791, 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye.

- Barr, R., Shuck, L., Salerno, K., Atkinson, E., & Linebarger, D. L. (2010). Music interferes with learning from television during infancy. *Infant and Child Development, 19*, 313–331. doi:10.1002/icd.666.
- Baydar, N., Kuntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B., & Cemalcılar, Z. (2010). Türkiye’de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması (Rep. No. 106K347). Ankara: TÜBİTAK.
- Ben-Shabat, A. (2017). Background music and content expansion support story comprehension in e-book reading of preschoolers. Unpublished dissertation, Bar-Ilan University, Israel.
- Blachowicz, C. L., Fisher, P. J., Ogle, D., & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly, 41*(4), 524-539. doi:10.1598/RRQ.41.4.5
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words* (Vol. 377). Cambridge, MA: MIT press.
- Bowerman, B. L., & O'connell, R. T. (1990). *Linear statistical models: An applied approach*. Belmont, California: Duxbury Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Amerika Birleşik Devletleri: Harvard University Press.
- Burger, A. & Chong, I. (2011). Receptive vocabulary. In Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development*. New York, Amerika Birleşik Devletleri: Springer.
- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development, 59* (5) 1262-1272. doi: 10.2307/1130489

- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother—child dyads. *The Journal of Genetic Psychology, 153*(4), 395-403. doi: 10.1080/00221325.1992.10753735
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review, 35*, 79-97. doi:10.1016/j.dr.2014.12.004
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & 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*, 1-21.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı*, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calvert, S. L., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1987). The effects of television preplay formats on children's attention and story comprehension. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*, 329-342. doi: 10.1016/0193-3973(87)90008-6
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. 3. Edisyon, çev. Ahmet Kocaman, Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2016). Asgari ücret bilgi notu. Şubat 11, 2017 tarihinde <http://www.casgem.gov.tr/dosyalar/haber/74/dosya-74-9102.pdf> adresinden alınmıştır.
- DeCasper, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C., & Maugeais, R. (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development, 17*(2), 159-164. doi: 10.1016/0163-6383(94)90051-5

- de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378–393. doi:10.1598/RRQ.39.4.2.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Demir-Lira, Ö. E. (2016). Okulöncesi dönemde ve okul çağında okuma yazma ve matematik gelişimi. *Akılın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları* (Der. Aydın, Ç., Aydın, C., Göksun, T., Goksun, T., Kuntay, A. C., Tahiroğlu, D., & Tahiroglu, D.). ss. 319-342 İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- De Villiers, J. G., & De Villiers, P. A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false. (Eds) P. Mitchell and K. Riggs, *Children's Reasoning and the Mind*, 191-228. Hove, U.K.: Psychology Press.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15 (1), 17-37 doi:10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Erdoğan, N. I. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1): 125-135, doi: 10.17051/io.2016.05211

- Ege, P. (2010). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişimi. *Dil ve kavram gelişimi*, (Ed. Seyhun Topbaş), 4. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık, s.109-127.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2016). Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. 2 Eylül 2016 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ACEV-ERG.Rapor.21.03.16.rev1.web.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eğitimi İzleme Raporu, (2017). Eğitimi izleme raporu 2016-2017. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. 2 Eylül 2016 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden alınmıştır.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10 (2), 191-219.
- Evans, M. A., Reynolds, K., Shaw, D., & Pursoo, T. (2011). Parental explanations of vocabulary during shared book reading: A missed opportunity. *First Language*, 31, 195–213.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *Psychological Science*, 16, 913–920.
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20-46. doi: 10.1177/0142723711422633.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23. doi: 10.1080/016502500383421
- Frazier, M. S., (2011). Expressive language. In Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development*. New York, Amerika Birleşik Devletleri: Springer.

- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, *134*, 31–60.
doi:10.1037/0033-2909.134.1.31.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257–293). New York: Cambridge University Press.
- Gölcük, M., Okur, Ş. & Berument, S. (2015). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1), 89-96.
- Gözün Kahraman, Ö., (2012). Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, *27*(1), 4-9.
- Huber, P. J. (1967). The behavior of maximum likelihood estimates under nonstandard conditions. In *Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*. Berkeley, CA: University of California Press, vol. 1, 221–233.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & 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., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *15* (1) doi: 10.17051/io.2016.05211

- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(1), 17-32. doi:10.1044/0161-1461(2005/003)
- Karaağaç, G. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 61-87. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868
- Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974). Turkish Peabody Picture Vocabulary Test. *Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities*, 6 (1-2), 129-140.
- Keçeli-Kaysılı, B., & Acarlar, F. (2011). Zihin Kuramının 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda gelişiminin yanlış inanç performansına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1809-1826.
- Kelley, E. S., & Kinney, K. (2017). Word learning and story comprehension from digital storybooks: Does interaction make a difference? *Journal of Educational Computing Research*, 55(3), 410-428. doi:10.1177/0735633116669811
- Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 12 (1), 1-10 doi: 10.1016/S0959-4752(01)00014-7

- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S. A. H., Gustafsson, J. E., & Hulme, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science, 18*(1), 146-154.
doi: 10.1111/desc.12202
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5*(2), 89-106
doi: 10.17943/etku.29277
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 7*(1), 175- 205.
doi: 10.17569/tojqi.87166
- Koçak Sağmanlı, G. (2015). *Türkiye'de e-kitap 5 yaşında!*. Şubat, 27 2018 tarihinde <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/turkiyede-e-kitap-5-yasinda> adresinden alınmıştır.
- Korat, O., & Shamir, A. (2004). Do Hebrew electronic books differ from Dutch electronic books? A replication of a Dutch content analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 20*, 257–268. doi:10.1111/j.1365-2729.2004.00078.x.
- Korat, O., & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*, 248–259. doi: 10.1111/j.1365-2729.2006.00213.x
- Korat, O., & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education, 50*(1), 110-124. doi:10.1016/j.compedu.2006.04.002
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education, 55*(1), 24-31. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.014

- Korat, O., & Shamir, A. (2012). Direct and indirect teaching: Using e-books for supporting vocabulary, word reading, and story comprehension for young children. *Journal of Educational Computing Research*, 46(2), 135-152. doi:10.2190/EC.46.2.b
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First Language*, 33, 504-523. doi: 10.1177/0142723713503148.
- Korat, O., Kozlov-Peretz, O., & Segal-Drori, O. (2017). Repeated e-book reading and its contribution to learning new words among kindergartners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 60-72. doi:10.11114/jets.v5i7.2498
- Labbo, L. D., & Kuhn, M. R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 187-210. doi:10.1080/10862960009548073
- Lehmann, J. A. M., & Seufert, T. (2017). The influence of background music on learning in the light of different theoretical perspectives and the role of working memory capacity. *Frontiers in Psychology*, 8, 1902. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01902
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2 (12), 59-67.
- Low, R., & Sweller, J. (2014). The modality principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed, pp. 227-246). New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11(3). doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x
- MacWhinney, B. (2001). The competition model: The input, the context, and the brain. *Cognition and Second Language Instruction*, 69-90.

- Martinez, M., & Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: an investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research Instruction, 51*, 323-343.
doi:10.1080/19388071.2012.695856
- Maviş, İ. (2010). Çocukta dil edinim kuramları. *Dil ve kavram gelişimi*, (Ed. Seyhun Topbaş), 4. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık, s.39-73.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 2nd ed.; New York, Amerika Birleşik Devletleri: Cambridge University Press.
- McGill-Franzen, A., Allington, R. L., Yokoi, L., & Brooks, G. (1999). Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. *The Journal of Educational Research, 93*(2), 67-74. doi:10.1080/00220679909597631
- McLeod, A. N., & McDade, H. L. (2011). Preschoolers' incidental learning of novel words during storybook reading. *Communication Disorders Quarterly, 32*(4), 256-266. doi: 10.1177/1525740109354777.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*(2), 622-646. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 23 Ocak

2018 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Okuma kültürü ve Z-Kütüphane Çalıştayı Sonuç Raporu*.

Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 23 Ocak 2018 tarihinde <http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Content/HaberDosyalari/6eb8f811-cc7f-4a9e-a35d-bce9dab28ca8.pdf> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 23 Ocak 2018 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf adresinden alınmıştır.

Minai, U., Gustafson, K., Fiorentino, R., Jongman, A., & Sereno, J. (2017). Fetal rhythm-based language discrimination: A biomagnetometry study. *NeuroReport*, 28 (10), 561-564. doi: 10.1097/WNR.0000000000000794

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296. doi:10.1037/a0021890.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & 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

Mol, S. E., Bus, A. G., & 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. doi:10.3102/0034654309332561

Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26, 1489-1496. doi:10.1177/0956797615594361

- Moon, C., Cooper, R. P., & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development, 16*(4), 495-500 doi: 10.1016/0163-6383(93)80007-U
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review, 29*(2), 271-282. doi: 10.1016/j.econedurev.2009.09.001
- Neuman, S. B. (1989). The impact of different media on children's story comprehension. *Reading Research and Instruction, 28*, 38-47. doi: 10.1080/19388078909557985
- Neuman, S. B., Wong, K. M., & Kaefer, T. (2017). Content not form predicts oral language comprehension: The influence of the medium on preschoolers' story understanding. *Reading and Writing, 30*(8), 1753-1771. doi:10.1007/s11145-017-9750-4
- Nguyen, T., & Grahn, J. A. (2017). Mind your music: The effects of music-induced mood and arousal across different memory tasks. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain, 27*(2), 81. doi:10.1037/pmu0000178
- OECD (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD Publishing. 22 Ocak 2017 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD Publishing. 22 Ocak 2017 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2011). *PISA 2009 technical report*. Paris: OECD Publishing. 22 Ocak 2017 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/50036771.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD Publishing. 22 Ocak 2017 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf> adresinden erişilmiştir.

- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing, Paris. 22 Ocak 2017 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> adresinden erişilmiştir.
- Okolo, C., & Hayes, R. (1996). The impact of animation in CD-ROM books on students' reading behaviors and comprehension. *Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Orlando, FL. ERIC Document Reproduction Service No. ED395434.*
- Okuyay, Ö. (2015). Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Owens Jr, R. E. (2012). *Language development: An Introduction* Edition: 8. New Jersey, Amerika Birleşik Devletleri, Pearson Yayınları.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Parish-Morris, J. N., Mahajan, K., Hirsh-Pasek, R., Golinkoff, M., & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: Parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education, 7*, 200-211.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation, 14*, 489-505, doi:10.1080/13803610802576734.
- Pelletier, J., & Wilde Astington, J. (2004). Action, consciousness and Theory of Mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development, 15*(1), 5-22 doi:10.1207/s15566935eed1501_1
- Perrin, A. (2016). *Book reading 2016*. <http://www.pewinternet.org/2016/09/01/book-reading-2016/>

- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (T. Geniş, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Piaget, J. (1973). *Çocukta Zihin Kuramına toplu bakış* (G. Günce, Çev.). Ankara: Baylan Matbaası
- Resmi İstatistik (2017). *Tüketim harcamalari, gelir dağılımı ve yoksulluk istatistikleri*. Şubat 11, 2017 tarihinde <http://www.resmiistatistik.gov.tr/?q=tr/content/26-t%C3%BCketim-harcamalari-gelir-da%C4%9Filimi-ve-yoksulluk-istatistikleri> adresinden alınmıştır.
- Ricci, C. M., & Beal, C. R. (2002). The effect of interactive media on children's story memory. *Journal of Educational Psychology, 94*, 138–144. doi:10.1037//0022-0663.94.1.138.
- Richter, A., & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, 92-102.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development, 18*(2), 139-158 doi:10.1016/S0885-2014(03)00002-9
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2013). *Imagery and text: A Dual Coding Theory of reading and writing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Sanders, B. (2010). *Öküzün A'sı-elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi* (çev. Tahir Şehnaz). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Sargeant, B. (2015). What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books. *Children's Literature in Education, 46*, 454-466.

- Shamir, A., Korat, O., & Barbi, N. (2008). The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergarteners' emergent literacy as a function of learning context. *Computers & Education*, 51(1), 354-367. doi:10.1016/j.compedu.2007.05.010
- Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2010). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help? *Reading and Writing*, 25, 45-69. doi: 10.1007/s11145-010-9247-x
- Scholastic (2013). *Kids and family reading report*. 22 Ocak 2017 tarihinde <http://www.scholastic.com/readingreport/Scholastic-KidsAndFamilyReadingReport-5thEdition.pdf?v=100> adresinden alınmıştır.
- Silverman, R. (2013). Investigating video as a means to promote vocabulary for at-risk children. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 170-179. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.03.001.
- Smeets, D., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 36-55. doi:10.1016/j.jecp.2011.12.003
- Smeets, D. J., & Bus, A. G. (2015). The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 899-920. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000556>.
- Smeets, D. J. H., van Dijken, M. J., & Bus, A. G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 435-449. doi:10.1177/00222
- Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.

- Statista. (2018). *Do you read more print books or e-books?* Şubat, 27 2018 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/703357/consumers-preference-for-print-books-or-e-books/> adresinden alınmıştır.
- Stein, N. L. (1978). How children understand stories: A developmental analysis. *Center for the Study of Reading Technical Report*. 22 Ocak 2017 tarihinde https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17672/ctrstreadtechrepv01978i00069_opt.pdf?sequence adresinden alınmıştır.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 458-481.
- Şimşek, Ö. (2007). Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.01366.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85, 698-739. doi: 10.3102/0034654314566989
- Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2016). Benefits of motion in animated storybooks for children's visual attention and story comprehension. An eye-tracking study. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01591

- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2) 395-420.
- Tanenhaus, M. K. (2007). Eye movements and spoken language processing. In: Gompel, R. P. G. (ed.) *Eye movements: A window on mind and brain*. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Tepebaş Cengiz, Ş. G. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Tetik, G. & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 535-550.
- Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. In D. Gentner & S. Kuczaj (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, 47-57. Cambridge, MA: MIT Press.
- Topbaş, S. (2010). Dilin bileşenleri. *Dil ve kavram gelişimi*, (Ed. Seyhun Topbaş), 4. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık, s.29-38.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/>
- Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (TÜRK-İŞ), (2016). Mart 2016 Açlık ve yoksulluk sınırı. 11 Şubat 2017 tarihinde <http://www.turkis.org.tr/MART-2016-ACLİK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d1032> adresinden alınmıştır.
- Uygur, M. (2001). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Van Kol, N. (1903). Iets over illustraties in kinderboeken [Something about illustrations in children's books]. *Het kind* 4, 4-7.

- Verhallen, M., Bus, A., & de Jong, M. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology, 98*, 410–419. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.410
- Verhallen, M. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 54. doi:10.1037/a0017133
- Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2011). Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*, 480–500. doi:10.1177/1468798411416785.
- Wagner, L. (2013). By the numbers: A quantitative content analysis of children's picturebooks. *Frontiers in Psychology, 4*, 1-3.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243–250 doi: 10.1037/0022-0663.93.2.243
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541 doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How Theory of Mind develops*. İngiltere: Oxford University Press.
- White, H. (1980). A heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimator and a direct test for heteroskedasticity. *Econometrica* 48: 817–830.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69* (3), 848-872 doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü.

Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, 133-140, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Yılmaz, Z. A. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Nobel

Yayın Dağıtım.

Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world. Educators make choices. *The Reading Teacher*, 67, 577–585.

Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. doi:10.1007/s10639-016-9513-x

Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 47–87. doi:10.2190/ec.40.1.c

Araştırmada bahsedilen dijital kitapların listesi




Mayer, M. (1983). *Just Grandma and Me*. United States: Learning Company.

Van Genechten, G. (2005). *De Kleine Kangoeroe*. Clavis [animated by Het Woeste Woud]

Van Haeringen, A. (2004). *Bear is op Vlinder*. Leopold [animated by Het Woeste Woud]

Ekler

Ek 1. MEB Araştırma İzni

 <p>BURSA VALİLİĞİ</p>	 <p>T.C. BURSA VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>	 <p>BURSA</p>
<p>Sayı : 86896125/605.01/506728 Konu: Burcu SARI'nın Araştırma İzni</p>	<p>VALİLİK MAKAMINA</p>	<p>15.01.2016</p>
<p>İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.</p> <p>Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Burcu SARI'nın "Elektronik Hikaye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamlı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi" başlıklı araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 07/01/2016 tarihli 549 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.</p> <p>Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Burcu SARI'nın "Elektronik Hikaye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamlı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasını Hürriyet Hülya Şahnaoğlu ve Vardar Anaokulu'ndaki öğrencilere uygulama isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formları aslı okul müdürlüklerinde görülerek, gönüllülük esasları ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde komisyonumuzca uygun görülmektedir.</p> <p>Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.</p>		
<p>İbrahim ATAMAN İl Millî Eğitim Şube Müdürü</p>		
<p>OLUR 15.01.2016</p>		
<p>Veli SARIKAYA Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü</p>		
<p>Yeni Hükümet Konağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü Web: http://bursa.meb.gov.tr E-posta: bursamen@meb.gov.tr</p>	<p>Ayrıntılı Bilgi: Engin SEYMEN VHKİ Tel: (0224) 256 70 00 Tel: (0224) 215 25 39</p>	
<p><small>Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 04b0-e652-317a-9f51-b533 kodu ile teyit edilebilir.</small></p>		

Ek 2. UÜ Etik Kurul Onayı

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ **OTURUM SAYISI**
30 Aralık 2015 2015-02

KARAR NO 14 : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arş.Gör.Burcu SARI'nın "Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamlı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında yapılacak olan anket çalışmasının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda Arş.Gör.Burcu SARI'nın "Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamlı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.


Prof.Dr.Mehmet YÜCE
Kurul Başkanı

Ek 3. Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım ve doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Doktora tez çalışmamda, elektronik hikâye kitaplarının çocukların kelime edinimleri üzerine etkisini araştırmaktayım. Bu araştırma kapsamında testler uygulanırken çocukların cevaplarının video ile kaydının yapılması gerekmektedir. Ayrıca, araştırmada anne-babanın iş ve eğitim bilgilerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle yardımınıza ihtiyaç duymaktayım. Video kayıtları ve anne-babanın iş ve eğitim bilgileri sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır ve araştırma kapsamı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Burcu SARI

<p>Çocuğumun kayıt edilmesine ve bu kaydın daha sonra araştırma kapsamında kullanılabilmesine izin veriyorum.</p> <p>Veli Adı Soyadı:</p> <p>Tarih:</p> <p>İmza:</p>	<p>Anne-babanın iş ve eğitim bilgilerinin araştırma kapsamında kullanılmasına izin veriyorum.</p> <p>Veli Adı Soyadı:</p> <p>Tarih:</p> <p>İmza:</p>
--	--

Ek 4. Peabody Resim ve Kelime Testi

An.	Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.			
1.		Köpek	(3)	34.	Lamba	(1)	67.	Yaya	(2)
2.		Makas	(3)	35.	Aşıkbaşı	(4)	68.	Kadeh	(4)
3.		Ayakkabı	(4)	36.	Kemiren	(1)	69.	Amtulans	(2)
4.		Parmak	(4)	37.	Sıçan	(1)	70.	Nem	(4)
5.		At	(2)	38.	Toplayan	(2)	71.	Yağlama	(1)
6.		Otobüs	(4)	39.	Tırmanan	(2)	72.	Değerlendirme	(3)
7.		Çocuklar	(2)	40.	Yay	(2)	73.	Dehşet	(1)
8.		Oturan	(3)	41.	Külâh	(2)	74.	Küre	(1)
9.		Masa	(2)	42.	Cımbız	(1)	75.	Profesör	(4)
10.		Para	(4)	43.	İşaret	(1)	76.	Isı	(3)
11.		Merdiven	(3)	44.	Örümcek ağı	(3)	77.	Lehimleme	(4)
12.		Ceket	(2)	45.	Yardım	(4)	78.	Memnuniyet	(3)
13.		Yılan	(1)	46.	Çalan	(4)	79.	Mors	(3)
14.		Çivi	(1)	47.	Esneyen	(2)	80.	Çapara	(1)
15.		Kayık	(3)	48.	Fiden	(2)	81.	Eşek arısı	(3)
16.		Kaplumbağa	(4)	49.	Kanca	(2)	82.	izleme	(2)
17.		Zil	(1)	50.	Yüklü	(2)	83.	Güveç	(2)
18.		Sandık	(2)	51.	Lokomotif	(1)	84.	İlah	(1)
19.		Lastik	(3)	52.	Belina	(2)	85.	Hayret	(3)
20.		Saklanan	(4)	53.	Saldıran	(4)	86.	Eyer	(4)
21.		Uçurtma	(1)	54.	Sevinç	(4)	87.	Dere	(3)
22.		Yüzük	(2)	55.	Takılan	(2)	88.	Kemer	(3)
23.		Süs	(4)	56.	Kemirici	(2)	89.	Kaptan	(1)
24.		Böcek	(1)	57.	Sonbahar	(2)	90.	Kinyager	(4)
25.		Makara	(4)	58.	Yelkenli	(4)	91.	Hendek	(2)
26.		Vuran	(2)	59.	Petek	(2)	92.	Sürüngen	(1)
27.		Öğretmen	(2)	60.	Zaman	(1)	93.	Hukuk	(1)
28.		Silah	(2)	61.	Dengeleyen	(1)	94.	Trabzan	(3)
29.		Berber	(2)	62.	İnşaat	(3)	95.	Konut	(4)
30.		Pişiren	(4)	63.	Sıraayan	(1)	96.	İtimat	(3)
31.		Ekin Toplayan	(4)	64.	Engel	(2)	97.	Saz	(2)
32.		Paraşüt	(1)	65.	Stadyum	(1)	98.	Vaha	(1)
33.		Çeken	(1)	66.	Nehir	(1)	99.	Casusluk	(4)
							100.	Safkan	(3)

Ek 5. Zihin Kuramı Ölçeği

Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen “Zihin Kuramı Ölçeği” Gözün Kahraman (2012) tarafından doktora tez çalışması kapsamında Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlamaya ilişkin yapılan analizler sonucundan ölçeğin güvenirlik katsayısı KR-20 değeri .50 ve test tekrar test güvenirliğine ilişkin korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Zihin Kuramını ölçmek için birçok farklı yönergeler mevcuttur. Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen ölçekte toplam yedi alt boyut bulunmaktadır. Bu araştırmada ise beş alt boyuta yer verilmiştir. Araştırmada yer verilen alt maddeler: “Farklı İstek”, “Bilgi Erişimi”, “İçerik Yanlış İnanış”, “Saklı Duygu” şeklindedir. Araştırmada ölçeğin uygulanması için görsellerle bir PowerPoint sunusu oluşturulmuştur ve ölçek bir bilgisayar yardımıyla çocuklara uygulanmıştır. Ölçek doğru cevaplara “1”, yanlış cevaplara “0” verilerek puanlanmıştır. Bu puanlama ile çocukların ölçekten alacakları puanlar 0 ile 5 puan arasında değişmektedir. Aşağıda ölçekte bulunan 5 maddenin uygulanaşına yönelik açıklamalar mevcuttur:

1. Farklı istek

Ekranda bir oyuncak bebek, havuç ve kurabiye görseli bulunmaktadır. Uygulayıcı önce ekrandaki oyuncak bebeği gösterir ve yönergeyi uygular.

Yönerge: “Bu Ali Bey. Ali Bey’in karnı acıkmış ve canı bir şeyler yemek istiyor. Burada iki farklı yiyecek var: bir havuç ve bir kurabiye.”

Yönerge: “Sen en çok hangi yiyeceği seversin? En çok havucu mu yoksa kurabiyeyi mi seversin?”

Çocuk birini seçtikten sonra,

Yönerge: “Peki, bu iyi bir seçim. Ama Ali Bey aslında havucu (ya da kurabiyeyi) seviyor. Evet şimdi yemek yeme zamanı. Ali bey yalnızca bir yiyeceği seçebilir, sadece birini. Ali bey hangi yiyeceği seçer? Havucu mu kurabiyeyi mi?”

Puanlama: Eğer çocuk Ali Bey’in sevdiği yiyeceği söyleyebiliyorsa 1 puan veriyoruz, kendi sevdiği yiyeceği söylüyorsa puan vermiyoruz.

2. Farklı İnanış

Bilgisayar ekranında oyuncak bebek, çalılık ve bir garaj görseli bulunmaktadır.

Uygulayıcı önce ekrandaki oyuncak bebeği gösterir ve yönergeyi uygular.

Yönerge: “Bu Ayşe. Ayşe kedisini bulmak istiyor. Kedisi çalılıkların içinde saklanıyor olabilir ya da garajın içinde saklanıyor olabilir. Sence kedi nerede? Çalılıkların içinde mi yoksa garajın içinde mi?”

Çocuk birini seçtikten sonra,

Yönerge: “Evet, bu iyi bir fikir. Fakat Ayşe kedisinin garajın içinde (ya da çalılıkların arasında) olduğunu düşünüyor. Peki Ayşe kedisini nerede arar? Çalılıkların içinde mi yoksa garajın içinde mi?”

Puanlama: Eğer çocuk Ayşe’nin verdiği cevabın aynısını verirse 1 puan veriyoruz, kendi inancını söylüyorsa puan vermiyoruz.

3. Bilgi Erişimi

Ekranda çekmece görseli bulunmaktadır. Uygulayıcı bu görseli göstererek çocuğa yönergeyi yöneltir.

Yönerge: “Burada bir çekmece var. Sence çekmecenin içinde ne var?”

Çocuktan bir tahminde bulunması istenir. Daha sonra,

Yönerge: “Haydi bir bakalım...Aa içinde bir köpek varmış.”

Çocuğun çekmecenin içinde köpek olduğunu bildiğinden emin olmak için;

Yönerge: “Peki, söyle bakalım ne vardı çekmecenin içinde?” diye sorulur. Daha sonra ise,

Yönerge: “İşte Zeynep. Zeynep bu çekmecenin içini daha önce hiç görmedi. Peki, Zeynep çekmecedeki ne olduğunu biliyor mu? Zeynep bu çekmecenin içini gördü mü?”

Puanlama: Zeynep’e yönelik son iki soruyu hayır olarak yanıtlarsa 1 puan verilir.

4. İçerik Yanlış İnanış

Ekranda bir kibrit kutusu görseli bulunmaktadır. Uygulayıcı bu görseli göstererek çocuğa yönergeyi yöneltir.

Yönerge: “Bu bir kibrit kutusu. Sence bu kibrit kutusunun içinde ne var?”

Çocuktan kibrit cevabını vermesi beklenir. Daha sonra,

Yönerge: “Hadi bakalım. Aaa içinde iki tane fare varmış. Uygulayıcı, çocuğun kibrit kutusunun içinde fare olduğu bilgisinden emin olmak için “Peki, ne vardı kutunun içinde?” diye sorar. Daha sonra,

Yönerge: “İşte Ahmet geldi. Ahmet bu kibrit kutusunun içini daha önce hiç görmedi. Peki, Ahmet kutunun içinde ne olduğunu düşünür. Kibrit mi yoksa fare mi? Ahmet bu kutunun içini gördü mü?”

Puanlama: Çocuk ilk soruya fare derse ve görme hakkındaki son soruya hayır derse 1 puan veriyoruz.

5. Saklı Duygu

Ekranda sırasıyla mutlu, normal (ne mutlu ne üzgün) ve üzgün ifadeleri olan üç basit yüz ifadesi bulunmaktadır. Uygulayıcı yönergeyi okur:

Yönerge: “Şimdi sana bir çocuk hakkında hikâye anlatacağım. Bu hikâye de, çocuk mutlu hissediyor olabilir. Üzgün hissediyor olabilir. Ya da ne mutlu ne de üzgün sadece normal hissediyor olabilir. Şimdi bana gösterebilir misin bu yüzlerden hangisi mutlu? Hangisi üzgün? Hangisi ne mutlu ne üzgün yani normal?”

Çocuğun duygu bildiren yüz ifadelerini doğru tanımlayabildiğine emin olduktan sonra,

Yönerge: “Aferin sana. Şimdi hikâyeye geçelim. Hikâyeyi anlattıktan sonra, sana çocuğun içinde gerçekten nasıl hissettiğini ve yüz olarak nasıl görüldüğünü soracağım. İnsanın içinde nasıl hissettiği ile yüzünün dışardan nasıl görüldüğü aynı olabilir ya da farklı olabilir.”

Yönerge: “Bu Mehmet hakkında hikâyedir. Mehmet’in arkadaşları birlikte oyun oynamaktadır ve birbirlerine şakalar yapmaktadır. Büyük olan çocuklardan biri, Gül, Mehmet hakkında kötü bir şaka yaptı ve oradaki herkes bu şakaya güldü, Mehmet hariç. Fakat, Mehmet bu şaka hakkında diğer çocukların kendisinin ne hissettiğini görmesini istemiyor. Çünkü ona bebek diyebilirler. Bu yüzden Mehmet ne hissettiğini saklamaya çalıştı.”

-Gül Mehmet hakkında kötü bir şaka yaptığında diğer çocuklar ne yaptı?

- Hikâyede, eğer diğer çocuklar Mehmet’in neler hissettiğini bilselerdi ne yaparlardı?

“Peki, herkes güldüğü zaman Mehmet gerçekte nasıl hissetti? Üzgün mü, mutlu mu yoksa ne mutlu ne de üzgün yani normal mi?”

“Herkes güldüğünde Mehmet yüz ifadesi olarak nasıl görünmeye çalıştı? Üzgün mü, mutlu mu yoksa ne mutlu ne de üzgün yani normal mi?”

Puanlama: Çocuğun “gerçekten hissedilen” sorusuna olan yanıtının “görünüş” sorusuna verdiği yanıtın daha olumsuz olması gerekmektedir (örn. Gerçek his için üzgün ve görünüm için mutlu veya ne mutlu ne de üzgün; veya gerçek his için ne mutlu ne de üzgün ve görünüş için mutlu). Eğer olumsuzsa 1 puan verilir değilse puan verilmez.

Ek 6. “Ayı Kelebeğe Aşık” Adlı Öyküdeki Eylemlerin ve Örtük Olayların Listesi

Ayı Kelebeğe Aşık adlı hikâyedeki eylemler ve örtük olayların listesi

Örtük olay	Ayı Kelebeğe aşıktır.
Örtük olay	Çünkü kelebek narindir ve güzeldir (aşkına sebep söylemesi)
Eylem	Kelebek çiçekten çiçeğe uçar.
Örtük olay	Ayı Kelebeğe aşkını anlatmak ister fakat bir türlü başarılı olamaz.
Örtük olay	Kelebek onu anlamaz.
Örtük olay	Ayı aşkını göstermek için yazılar yazar, çizimler yapar.
Örtük olay	Kelebek bunu anlamaz/sevmez.
Eylem	Ayı güzel bir şarkı çalar.
Eylem	Kelebek ağlar.
Örtük olay	Çünkü Kelebek çok etkilenmiştir.
Örtük olay	Ayı Kelebeğin neden ağladığını anlamaz.
Örtük olay	Ayı Kelebeğe olan aşkı için çiçek toplar.
Eylem	Kelebek çiçekleri neden topladığını sorar.
Örtük olay	Kelebek durumu anlamaz/ sevmez ve kızar.
Örtük olay	Çünkü Kelebek kışı geçiremeyeceğini düşünür.
Örtük olay	Ayı aşkı için örgü örer.
Eylem	Kelebek teşekkür eder.
Örtük olay	Kelebek kızar.
Örtük olay	Çünkü ayının ördüğü şey çok büyüktür ve komik görünür.
Eylem	Ayı bir çatı/ev inşa eder.
Örtük olay	Fakat bunu Kelebeğe olan aşkı için yapar.
Örtük olay	Kelebek çatıyı/evi beğenmez.
Örtük olay	Çünkü o kadar yüksekte uçamaz.

- Örtük olay** Ayı üzgündür.
- Örtük olay** Ayı her şeyi denedi ama hiçbir şey işe yaramadı. Kelebek onu hiç anlamadı.
- Örtük olay** Ayı kızar.
- Örtük olay** Ayı artık kelebeği düşünmek istemez ve onu unutmaya çalışır.
- Eylem** Ayı her şeyi bir araya getirir ve ateşe verir.
- Örtük olay** Ayı çok kızgın olduğu için her şeyi yakar, yıkar.
- Eylem** Kelebek renkli gökyüzünü görür.
- Örtük olay** Kelebek sonunda durumu anlar.
- Örtük olay** Kelebek utanır ve Ayıya bakamaz.
- Örtük olay** Kelebek sonunda aşkına cevap verir.
- Örtük olay** İki birlikte uyumlu ve güzel hissederler.
-

Ek 7. “Küçük Kanguru” Adlı Öyküdeki Eylemlerin ve Örtük Olayların Listesi

Küçük Kanguru adlı hikâyedeki eylemler ve örtük olayların listesi

Örtük olay	Anne Kangurunun bir problemi vardır.
Örtük olay	Problem Küçük Kangurunun büyük olması ve kesesine sığamamasıdır.
Örtük olay	Küçük Kanguru kendi başına olmayı öğrenmelidir.
Örtük olay	Küçük Kanguru keseden dışarı çıkmak istemez.
Örtük olay	Küçük Kanguru kesede kalmak ister çünkü orası yumuşaktır, oradan yemek yer, orada yıkanır.
Örtük olay	Anne Kanguru onu ikna etmeye çalışır ve kesesinden dışarı iter.
Eylem	Küçük Kanguru tekrar geri içeri girer.
Örtük olay	Anne Kanguru kelebekleri gösterir.
Eylem	Kelebekler uçar.
Örtük olay	Küçük Kanguru onları hiç sevmez.
Örtük olay	Küçük Kanguru annesinin kesesini tercih eder.
Örtük olay	Anne Kanguru filleri gösterir.
Eylem	Filler suda oynar ve Küçük Kangurunun burnuna su gelir.
Örtük olay	Küçük Kanguru bunu hiç sevmez.
Örtük olay	Küçük Kanguru hala annesinin kesesinde kalmak ister.
Örtük olay	Anne Kanguru kuşları gösterir.
Eylem	Kuşlar ötmektedir.
Örtük olay	Küçük Kanguru bunu da sevmez.
Örtük olay	Çünkü kuşlar çok gürültülüdür.
Örtük olay	Anne Kanguru maymunları gösterir.
Eylem	Maymunlar ağaçtan ağaca sallanmaktadır.
Örtük olay	Küçük Kanguru karmaşık duygular hisseder. Bu hem eğlenceli hem de

tehlikelidir.

- Örtük olay** Küçük Kanguru yine annesinin kesesini tercih eder.
- Örtük olay** Anne Kanguru zürafaları gösterir.
- Eylem** Zürafalar vadide koşmaktadır.
- Örtük olay** Küçük Kanguru zürafaları sever fakat vadiyi sevmez.
- Örtük olay** Küçük Kanguru annesinin kesesinde kalır.
- Eylem** Anne Kanguru oturur.
- Örtük olay** Anne Kanguru çok yorgundur çünkü Küçük Kanguruyu tüm gün taşımıştır.
- Örtük olay** Küçük Kanguru daha fazlasını görmek ister ve sabırsızdır.
- Eylem** Başka bir kanguru gelir.
- Örtük olay** Küçük Kanguru büyülenmiştir.
- Örtük olay** Çünkü bu yeni kangurunun süper zıplama bacakları vardır.
- Örtük olay** Küçük Kanguru onunla benzerliklerini fark eder.
- Eylem** Diğer kanguru Küçük Kanguruya onunla gelmek isteyip istemediğini sorar.
- Örtük olay** Küçük Kanguru onunla gitmek ister.
- Eylem** Küçük Kanguru annesinin kesesinden dışarı çıkar.
- Örtük olay** Küçük Kanguru her şeyin normal olduğunu hisseder.
- Eylem** Anne Kanguru arkalarından bakar.
- Örtük olay** Anne Kanguru da iyi hisseder.
- Örtük olay** Çünkü sonunda kesesi boş kalmıştır.
-

Ek 8. Cümle Tekrar Testinde Uygulanan Cümlelerin Listesi

Örnek Madde:

- Fare iyi bir ressamdı
- On küçük farenin sevdiği şeylerden biri de, birlikte oyun oynamaktı.

Anne Kanguru adlı hikâyeden alınan cümlelerin listesi

- 1) Anne Kangurunun bir problemi vardı.
- 2) En azından annesinin kesesi sıcak ve kuruydu.
- 3) Küçük Kanguru bunu çok komik buldu.
- 4) Annesinin kesesi çok hoş ve yumuşaktı.
- 5) Fakat düzlük o kadar büyüktü ki başı döndü.
- 6) Küçük Kanguru bir anda onun aynı kendisine benzediğini fark etti.
- 7) O anda uzaklardan biri zıplayarak geldi.
- 8) Bütün gün boyunca Küçük Kanguruyu kesesinde taşımıştı.
- 9) Çiçekten çiçeğe ucan kelebeklerin havada kanat çırpışlarına bak.
- 10) Gururlu bir şekilde, Anne Kanguru biriciğinin arkasından baktı.

Ayı Kelebeğe Aşık adlı hikâyeden alınan cümlelerin listesi

- 1) Ayı, güzel bir şarkı çalmaya başlar.
- 2) Ayı artık kelebeği düşünmek istemez.
- 3) Ayı tam kalbinden geçenleri yazar ve çizer.
- 4) Kelebek mendilini çıkarır.
- 5) Kışı nasıl geçiririm diye sorar Kelebek.
- 6) Oh Ayı, ben senin her zaman çok güzel olduğunu düşündüm.
- 7) Bir daha asla çiçeklerden daha yükseğe uçmaya kalkışmayacağım.
- 8) Ayı çiçekleri toplar, toplar, toplar... taşıyabileceği kadar çok toplar.

9) Fakat sonra Ayı Kelebeğe ok Őaşıırır.

10) Kelebek o kadar hafiftir ki, arkasında bir gölge bile bırakmaz.



Ek 9. Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

- 1) Çocuğun Adı Soyadı: _____ Cinsiyeti: () Kız () Erkek
- 2) Çocuğun Doğum Tarihi: _____
- 3) Eğitim Kurumunun Adı: _____
- 4) Eğitim Kurumu: () Özel () Devlet () Diğer.....
- 5) Şuana kadar okul öncesi eğitim aldı mı? () Evet () Hayır
- 6) Eğer daha önce okul öncesi eğitim aldıysa kaç yıl aldı?
() 1 Yıl () 2 yıl () 3 yıl ve üzeri
- 7) Ailedeki çocuk sayısı: () 1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri
- 8) Uygulama yapılan çocuk ailede kaçınıcı çocuk:
() 1. Çocuk () 2. Çocuk () 3. Çocuk () Diğer.....
- 9) Anne-Baba () Birlikte () Ayrı
- Anne baba ayrı ise çocuğun birlikte kaldığı kişi () Anne () Baba
- 10) Annenin Mesleği: _____
- 11) Babanın Mesleği: _____
- 12) Annenin Eğitim Durumu: () Okuma-Yazma bilmiyor () İlkokul () Lise
() Önlisans-Lisans () Lisansüstü
- 13) Babanın Eğitim Durumu: () Okuma-Yazma bilmiyor () İlkokul () Lise
() Önlisans-Lisans () Lisansüstü
- 14) Ailenin Aylık Toplam Geliri (TL):
1. 3.400 ve altı () Düşük
2. 3.400 TL- 6.000 TL arası () Orta
3. 6.000 TL ve üstü () Yüksek
- 15) Ailenin İkamet Ettiği İl.....İlçe/Semt :.....
- 16) Ailenin İkamet Ettiği Ev : () Kendi evi () Kiralık () Lojman
- 17) Evdeki Toplam Birey Sayısı:
- 18) Ailenin İkamet Ettiği Evin Oda Sayısı: () İki odalı () Üç odalı () Dört odalı () Diğer
- 19) Çocuğun kendine ait odası var mı? () Var () Yok
- 20) Evde bilgisayar var mı? () Var () Yok
- 21) Aile düzenli olarak gazete, dergi, kitap satın alıyor mu? () Evet () Hayır

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı: Kırklareli - 1987

Öğrenim Gördüğü Kurumlar:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise:	2001	2005	Mehmet Seyfi Eraltay Lisesi, İzmir
Lisans:	2005	2009	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yüksek Lisans:	2009	2012	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doktora:	2012	2018	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi: İngilizce –Upper-Intermediate (C1)

Çalıştığı Kurumlar:	Başlama ve Ayrılma	Kurum Adı
	2009 - 2010	Özel İsmail Kaymak Koleji, Çanakkale
	2010 – 2011	B.B. 100. Yıl Anaokulu, Bursa
	2011 - 2012	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Meslek Yüksekokulu
	2012-2018	Uludağ Üniversitesi

Yurt Dışı Görevleri: 2015 Leiden Üniversitesi, Hollanda
Erasmus Öğrenci Değişimi Programı
Kapsamında Misafir Araştırmacı

Aldığı Ödüller:

Yayın Teşvik Ödülü	TUBİTAK ULAKBİM	2013
Seyahat Ödülü (Travel Award)	Society for Scientific Study of Reading (SSSR)	2017

Üye Olduğu Bilimsel ve

Mesleki Topluluklar:

Society for Scientific Study of Reading (SSSR)

Türk Psikologlar Derneği (TPD)

Yurt İçi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler:

PROJENİN KONUSU	DESTEKLEYEN KURUM	YILI
Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2009-2012
Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamli Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi	Uludağ Üniversitesi	2014-2018

Katıldığı Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar:

- Başal H. A., **Sarı, B.**, Çelik, M., Şeker, T. & Şahin M. (2018). 5-6 Yaş Çocukların Farklılıklara Saygı Algısının Anne Eğitim Düzeyi İle İlişkisinin İncelenmesi. 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Başal H. A., **Sarı, B.**, Ayvaz, B. & Yıldız, B. (2018). Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ve Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Görüşleri. 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Başal H. A. & **Sarı, B.** (2017). Examining the effects of different storybook reading techniques on children's story comprehension. 5th International Early Childhood Education Conference, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Sarı, B.**, Takacs, Z. Başal H. A. & Bus, A. G. (2017). Do multimedia in digitized storybooks support vocabulary development and which features are particularly supportive? Twenty-Fourth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading (SSSR), Halifax, Canada.
- Sarı, B.** & Altun, D. (2017). Young children's moral reasoning: Assessing their responses to story dilemmas. 69th OMEP World Assembly and International Conference, Opatija, Croatia.

- Altun, D. & **Sarı, B.** (2017). Okul Öncesi Eğitim Programları Bağlamında Erken Okuryazarlık Alanında Türkiye’de Son On Yılın Araştırma Eğilimleri: Tematik Bir İnceleme. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye
- Başal H. A., Bağçeli Kahraman, P., Koç D. & **Sarı, B.** (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Tutumları ile Gelecekte Çocuklarına Yönelik Göstermek İstedikleri Tutumlar. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye
- Sarı, B.**, Takacs, Z., Bus, A. G. (2016). Quality of Electronic Storybooks in Online App Stores. The Society for Research in Child Development (SRCD), University of California, Irvine, USA
- Başal H. A., **Sarı, B.**, Koç D., Canbay, S. & Şahin, D. (2016). The Relationship between the Children aged five and six who Have Compliant and Aggressive Behavior according to Views of their Teachers and the Emotional Intelligence of their Mothers. 2nd International Conference On Lifelong Education And Leadership For All, Liepaja-Letonya
- Başal H. A., Koç D. & **Sarı, B.** (2016). Investigating the Attitudes of the Parents of Children Aged 5-6 in the Pre-School Education Groups Who Demonstrate Sociable and Unsociable. 2nd International Conference On Lifelong Education And Leadership For All, Liepaja-Letonya
- Sarı, B.**, Takacs, Z. & Bus, A. G. (2016). How educational are the most popular apps for young children? Twenty-Third Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading (SSSR), Porto, Portugal.
- Başal, H. A., **Sarı, B.**, Doğdu, D., Sayal, B. & Oğuz, P. (2016). Bütünleştirilmiş-Etkileşimli Kitap Okumanın 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye
- Sarı, B.** & Aktan Acar, E. (2012). Validity, Reliability and Norm Studies on the Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP), the 3rd International Congress on Early Childhood Education, Adana, Turkey.

Katıldığı Yurt içi ve

Bilimsel Toplantılar:

- Sarı, B.** (2015) “Hollanda Eğitim Sistemi ve Jenaplan Yaklaşımı” V. Çocukluk Bizde Kalsın Çalıştayı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Kartal H., **Sarı, B.**, Soyuçok M. & Kuzu K. (2014). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Katılımıyla Hece Oluşturma Erzurum / Türkiye 4 1

- Kartal, H., **Sarı, B.**, Soyuçok, M. & Kuzu, K. (2014). İlkokuma-yazma Öğretiminde Öğrenci katılımıyla Hece Oluşturma. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, Turkey.
- Sarı, B.** (2013) “Okuma-Yazmaya Hazırlık Uygulamalarına Dünyadan Yansımalar” IV. Çocukluk Bizde Kalsın Çalıştayı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sarı, B.** (2012) “Okul Öncesi Dönemde Müze Eğitimine Eleştirel Bir Bakış” III. Çocukluk Bizde Kalsın Çalıştayı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Sarı, B.** (2012) "Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)' nin Tanıtılması" başlıklı Çalıştay, III. Okul Öncesi Sempozyumu, Mef Okulları, İstanbul, Türkiye
- Sarı, B.** (2010) “Okul Öncesi Eğitimde Freinet Pedagojisi” I. Çocukluk Bizde Kalsın Çalıştayı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Baş, K., Ergüleç, M., **Sarı, B.** & Uzun, G., (2009)“Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Sesi Hissettirme İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği” IV Ulusal Okul Öncesi Öğrenci Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Baş, K., Ergüleç, M., **Sarı, B.** & Köşdere, E. (2008) “Matematik ve Bilimde Büyük Buluşlar (Gems) ve Erken Çocukluk Döneminde Uygulanışı” III. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Çanakkale

Yayımlanan Çalışmalar:

- Altun, D., & **Sarı, B.** (2018). A Decade of Early Literacy Research Trends in Turkey: A Thematic Review. *Nesibe Aydın Eğitim Kurumları*, (13), 13-32.
- Sarı, B.**, Takacs, Z., Bus, A. G. (2017). What are we downloading for our children? Best-selling children’s apps in four European countries. *Journal of Early Childhood literacy*.
- Sarı, B.** & Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2195-2215 13/4 Online Erişim: <https://edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/9cab144be3f355f60e2f6749099145b7caren.pdf>
- Aktan, E. & **Sarı, B.** “An Inquiry On Application Process of EU Erasmus Programme & Students’ Views Regarding Erasmus Programme of Student Exchange,” in S. Gonçalvez (ed.) *European Perspectives on Internalization: Sharing Policies and Good Practices*, EXEDRA Journal Special Issue, 239-268

Yurtdışı yayınlanan kitaplarda

bölüm veya ünite yazarlığı:

Sari, B., Başıal, H. A., Takacs, Z. & Bus, A. G. (2016). Using Electronic Storybooks to Foster Word learning in Turkish Children. Pereira, I., Ramos, A. & Marsh J. (Eds) The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal, 6th - 8th June, 2016. Braga: Centro de Investigaçāo em Educaçāo (CIED) [Accessed: <http://digilitey.eu>]

Şenyurt, S. & **Sari, B.** (2014). “Five Years Old Children’s Conceptions of Precipitation” The Science And Education At The Beginning Of The 21st Century In Turkey (Ed. Kenan Mortan, Ilia Hristov, Olga Strelva, Zdravka Kostova, Emin Atasoy) Sofia: St Kliment Ohridski University Press.

Yurtdışı yayınlanan kitaplarda

bölüm veya ünite yazarlığı:

Sari, B. (2017). Hayata Kendinden Emin Adımlarla Başlama İçin Sure Start Programı. Aktan Acar, E. (ed.). Erken Çocukluk Eğitimi Mozağı, Büyük düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar, 1. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Sari, B. (2017). Sınırları Toplumun Sınırları Olan Okullar: Jenaplan Okulları. Aktan Acar, E. (ed.). Erken Çocukluk Eğitimi Mozağı, Büyük düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar, 1. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Sari, B. & Aktan Acar, E. (2012). “Seslerle Yolculuk: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Eğitimi” Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış (Ed. Ebru Aktan Acar, Gülçin Karadeniz). İstanbul: Özgüncök Yayıncılık.

05/03/2018

Burcu SARI

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Burcu SARI
Tez Adı	Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamlı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim
Tez Türü	Doktora
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Handan Asûde Başal
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :04/05/18

İmza :