

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

**DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ, İKİ DİLLİ OLAN 48-60 AY ÇOCUKLARIN
İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
SEDA CAN CANLI

GAZİANTEP – 2022

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

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ, İKİ DİLLİ OLAN 48-60 AY ÇOCUKLARIN
İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
SEDA CAN CANLI

GAZİANTEP – 2022

KABUL VE ONAY FORMU

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Seda Can CANLI** tarafından hazırlanan “**Dijital Hikâye Anlatımının, İki Dilli Olan 48-60 Ay Çocukların İfade Edici Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı tez **25/07/2022** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>İmzası:</u>
	<u>Kurumu /Üniversitesi</u>	
Jüri Başkanı	Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Şermin METİN Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Seval ÖRDEK İNCEOĞLU Harran Üniversitesi	

Bu tez Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Dijital Hikâye Anlatımının, İki Dilli Olan 48-60 Ay Çocukların İfade Edici Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**”başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

07 /07/ 2022

Seda Can CANLI



ÖNSÖZ

Tezimin hazırlanma sürecinde; çalışmam için desteğini esirgemeyen akademik yaşamda kendime bir yön çizmemde katkı sağlayan, manevi desteğinin vefa borcunu asla ödeyemeyeceğim danışman hocamla çalışmak eşsiz bir süreçti. Her zaman iyi ki ile başlayan cümlelerle hatırlayacağım, kıymeti ölçülemeyecek kadar değerli tez danışman hocam Sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a sonsuz teşekkür ederim. Saygılarımı arz ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca okul öncesi eğitimi alanında bana güzel bir bakış açısı kazandıran, bölümü sevmemi sağlayan ve azimle ilerleme konusunda bana ilham olan değerli hocalarım; özellikle kıymetli hocam Doç. Dr. Halil UZUN ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Okul Öncesi eğitimi anabilim dalındaki tüm hocalarıma teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans eğitimimde değerli bilgilerini benimle paylaşan manevi abim, çalışma disiplini ile bana iyi bir örnek olan ve ne zaman aklımda bir soru işareti oluşsa rahatlıkla danışabildiğim Dr. Vakkas YALÇIN hocama ayrıyeten çok teşekkür ederim. Değerli savunma jüri hocalarım; Doç. Dr. Şermin METİN ve Dr. Öğr. Üyesi. Seval ÖRDEK İNCEOĞLU'na kıymetli katkılarından ötürü teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitim sürecinde değerli bilgiler edindiğim Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans hocalarım; Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Prof. Dr. Nilüfer DARICA, Prof Dr. Çağlayan DİNÇER, Doç. Dr. Şermin METİN ve Dr. Şule KAVAK hocalarıma teşekkür ederim. İsimlerini burada tek tek sayamadığım, bana manevi destek olan tüm arkadaşlarıma, dostlarıma çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak sonsuz destekleyen, bana her zaman güvenen canım aileme çok teşekkür ederim. Özellikle canım babam Muhlis Özden CANLI ve canım annem Gülbahar CANLI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek Lisans sürecine 2020 yılında başlamış olduğum andan, tezimin bitimine kadar gösterdiğim sabır ve azim için kendime de teşekkür ederim. Edindiğim deneyimlerin her zaman çiçek açması, buram buram çocukların etrafını sarması ümidimle...

ÖZET

Araştırmanın amacı dijital hikâye anlatımının 48- 60 aylık iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu Kilis il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir anaokulu ve bir ana sınıfında bulunan 48-60 aylık, normal gelişim gösteren 16 kız 14 erkek olmak üzere toplam 30 (Deney grubu 15, Kontrol grubu 15) iki dilli çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde 36 farklı hikâyeden yararlanılmıştır. Uygulama süreci 12 haftada tamamlanmıştır. Hikâyeler 2 farklı anlatım yöntemi ile gruplara anlatılmıştır. Deney grubuna dijital hikâye anlatımı yapılırken, kontrol grubuna geleneksel hikâye kitabı ile anlatım yapılmıştır. Çocukların ifade edici dil gelişimleri; kullanılan sözcük türlerine, toplam cümle sayısına, bir cümlede kullandıkları toplam sözcük sayısına ve bir cümlede kullandıkları ortalama sözcük sayısına göre incelenmiştir. Hem ön test hem de son test verilerinin toplanmasında sessiz/sözsüz hikâye kitabı kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı ile non-parametrik testlerden, Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının 48-60 ay grubundaki iki dilli çocuklarının ifade edici dil becerilerini üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Dijital hikâye anlatımının deney grubundaki çocukların fiil, zamir, zarf, bağlaç türü sözcük kullanımlarında anlamlı bir artış sağladığı ve çocukların kullandıkları toplam cümle sayısı, iki ve üç kelimeli cümle sayısı, cümledeki toplam sözcük sayısı ve bir cümlede yer alan ortalama sözcük sayısında da artışa katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki Dillilik, Dijital Hikâye Anlatımı, İfade Edici Dil, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

The aim of the study is to reveal the effect of digital storytelling on the expressive language skills of bilingual children aged 48-60 months. The research was carried out in a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods. The research group consisted of 30 (Experimental group 15, Control group 15) bilingual children, 48-60 months old, 16 girls and 14 boys, with normal development, in a kindergarten and a nursery class affiliated to Kilis Provincial Directorate of National Education. 36 different stories were used in the application process of the research. The application process was completed in 12 weeks. The stories were told to the groups with 2 different narration methods. While digital storytelling was done to the experimental group, the control group was narrated with a traditional storybook. Expressive language development of children; were examined according to the types of words used, the total number of sentences, the total number of words they used in a sentence and the average number of words they used in a sentence. A silent/non-verbal storybook was used to collect both pre-test and post-test data. In the analysis of the data, SPSS 22.0 statistical program and non-parametric tests, Wilcoxon Signed Rank Test and Mann Whitney U Test were used. As a result, it was seen that digital storytelling had a significant effect on the expressive language skills of bilingual children in the 48-60 month group. It was found that digital storytelling provided a significant increase in the use of verbs, pronouns, adverbs, and conjunctions of the children in the experimental group and contributed to the increase in the total number of sentences used by the children, the number of two and three-word sentences, the total number of words in the sentence and the average number of words in a sentence conclusion has been reached.

Keywords: Bilingualism, Digital Storytelling, Expressive Language, Preschool Education

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.1. Alt problemler;	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları/Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Dilin Tanımı	9
2.1.1. Dilin Önemi.....	10
2.1.2. Dil Gelişimi.....	10
2.1.3. Dilin Bileşenleri.....	11
2.1.3.1. Ses Bilgisi (Fonoloji).....	11
2.1.3.2. Biçim Bilgisi (Morfoloji).....	12
2.1.3.3. Söz Dizimi(Sentaks).....	12
2.1.3.4. Anlam Bilgisi(Semantik).....	12
2.1.3.5. Kullanım Bilgisi (Pragmatik).....	13
2.1.3.6. Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Dil Özellikleri	13

2.1.3.7.	<i>Alıcı Dil Becerileri</i>	13
2.1.3.8.	<i>İfade Edici Dil Becerileri</i>	13
2.1.4.	Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler	14
2.1.4.1.	<i>Kalıtım ve Zekâ</i>	15
2.1.4.2.	<i>Cinsiyet</i>	15
2.1.4.3.	<i>Sosyoekonomik Farklılıklar, Çevre ve Aile</i>	16
2.1.4.4.	<i>Dijital ve Teknoloji Araçlar</i>	16
2.1.5.	İki Dillilik (Bilingualism)	18
2.1.6.	Mülteci Çocuklar ve Dil.....	19
2.1.7.	Dil Gelişim Kuramları	20
2.1.7.1.	<i>Davranışçı Kuram</i>	20
2.1.7.2.	<i>Doğuşancı (Psikolinguistik) kuram</i>	21
2.1.7.3.	<i>Sosyo Kültürel Kuram</i>	22
2.1.8.	Dil Gelişim Dönemleri.....	24
2.1.8.1.	<i>Agulama Dönemi (0-12 Ay)</i>	24
2.1.8.2.	<i>Ağlama Evresi (0-2 Ay)</i>	24
2.1.8.3.	<i>Babıldama Evresi (2-6 Ay)</i>	24
2.1.8.4.	<i>Çağıldama (Heceleme) Evresi (6- 12 Ay)</i>	25
2.1.8.5.	<i>Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay)</i>	25
2.1.8.6.	<i>Telgrafik Konuşma Dönemi (18 - 24 Ay)</i>	25
2.1.8.7.	<i>İlk Gramer Dönemi (24- 60 Ay)</i>	26
2.1.9.	Dört ve Beş Yaşlar Aralığındaki Çocukların Dil Gelişim Özellikleri	27
2.1.10.	Okul Öncesi Dönemde Türkçe Etkinlikleri ve Hikâye Anlatımı	27
2.1.11.	Hikâye Anlatım Türleri.....	29
2.1.11.1.	<i>Resimli Hikâye Kitabı İle Hikâye Anlatımı</i>	30
2.1.11.2.	<i>Kukla yöntemi ile hikâye anlatımı</i>	32
2.1.11.3.	<i>Dijital Hikâye ile Hikâye Anlatımı</i>	32
2.1.11.3.1.	<i>Dijital Hikâyenin Tarihçesi</i>	33
2.1.11.3.2.	<i>Dijital Hikâyenin Yapısı ve Oluşturulması</i>	34
2.1.11.4.	<i>Öyküleştirme Yöntemi (Storyline Method) ile hikâye anlatımı</i>	36
2.2.	İlgili Araştırmalar	37
2.2.1.	Ulusal Araştırmalar.....	37

2.2.2.	Uluslararası araştırmalar	40
2.2.3.	İlgili alışmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi.....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		45
YÖNTEM.....		45
3.1	Araştırmanın Modeli.....	45
3.2.	Araştırmanın alışma Grubu.....	46
3.3.	Veri Toplama Yöntem ve Araçları	51
3.2.2.	Görüşmeler (Doğal dil örnekleri) ve Sessiz/Sözsüz Kitap Veri Toplama Aracı.....	51
3.2.3.	Peabody Resim Kelime Testi ve Veri toplama	51
3.3.	Verilerin Toplanması	52
3.3.1.	Peabody Resim Kelime Testi ile Verilerin Toplanması	53
3.3.2.	Doğal Dil Örneklerine İlişkin Verilerin Toplanması.....	53
3.4.	Hikaye Kitaplarının Seçimi ve Uygulama Süreci.....	54
3.4.2.	Kitapların dijital ortama aktarılması.....	57
3.4.3.	Deney Grubunun Uygulaması	58
3.4.4.	Kontrol Grubunun Uygulaması	59
3.5.	Verilerin Analizi	61
3.6.	Etik Önlemler	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		63
BULGULAR, YORUM VE TARTIşMA		63
4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.1.1.	‘‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, kullandıkları sözcük türleri (İsim, fiil, zamir, sıfat, zarf) ve bağlaç açısından son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’’	63
4.1.2.	‘‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, kullandıkları toplam sözcük sayısı açısından son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’’	65
4.1.3.	‘‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, bir cümlede kullandıkları ortalama sözcük sayısı açısından son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’’	66

4.1.4. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, toplam cümle, iki kelimeli cümle ve üç kelimeli cümle sayısı açısından son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’	67
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
4.2.1. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri kullandıkları sözcük türleri (İsim, fiil, zamir, sıfat, zarf) ve bağlaç açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’	69
4.2.2. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, kullandıkları toplam sözcük açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’	70
4.2.3. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, bir cümlede kullandıkları ortalama sözcük sayısı açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’	71
4.2.4. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, toplam cümle, iki kelimeli ve üç kelimeli cümle sayısı açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’	72
4.3. Tartışma	73
4.3.1. Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri	74
4.3.2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	79
SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1. Sonuç	79
5.2. Öneriler	80
5.2.1. Öğretmenlere Öneriler	80
5.2.2. Ebeveynlere Öneriler	79
5.2.3. Araştırmacılara Öneriler	80
KAYNAKÇA	82
EKLER	105
EK 1. Araştırma Etik Kurul Onayı	105

EK 2. Araştırma MEB İzni.....	106
EK 3. Veli Onay Formu.....	107
EK 4. Araştırma Uygulama Değerlendirme Soru Örnekleri	108
EK 5. Dijital Hikâye Örneği.....	109
EK 6. Uygulama esnasında çekilen fotoğraflardan bir kısmı.....	111
Ek 7. Peabody Resim Kelime Testi Örneği.....	114



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Araştırma Deseni.....	45
Tablo 2. Çocukların yaş ve cinsiyet dağılımı.....	48
Tablo 3. Çocukların ön test peabody resim kelime testi dil becerisi	49
Tablo 4. Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve Meslek Bilgileri.....	50
Tablo 5. Kitap sıralaması, uygulama gün ve haftaları	55
Tablo 6. Örnek uygulama soruları (5N1K soruları)	56
Tablo 7. Hikâye anlatım süreleri (Dakika olarak belirtilmiştir.).....	57
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin Son Test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	64
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Toplam Sözcük Sayısına İlişkin Son test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Ortalama sözcük Sayısına İlişkin Son test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	66
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Toplam Cümle Sayısına İlişkin Son test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	68
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sözcük Türlerini Kullanımlarına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları	69
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Cümlelerdeki Toplam Sözcük Sayısı Kullanımlarına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları	70
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Toplam Sözcük Sayısına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	71
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Toplam Sözcük, İki Sözcüklü Cümle ve Üç Sözcüklü Cümle Sayılarına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Dijital hikaye oluşturma aşamaları (Jakes ve Brennan, 2005).....	34
Şekil 2. Öyküleştirme şeması	37



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

X : Ortalama

Sd : Standart sapma

Min : En küçük değer

Max : En büyük değer

Bknz : Bakınız

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dil; duygu, düşünce ve isteklerin karşı tarafa aktarılması ve aktarılanların anlamlandırılması açısından toplumların kullandığı iletişim aracıdır(Aksan, 1990; König, 1991). Çocuk, dilin sözel ifadelerini kullanarak çevresiyle iletişime geçip kendi dilinin yapısına uygun kavramları anlamlandırıp ifade edebilmektedir. Çocuk kullandığı kelimelerle öğrendiği dilin özelliklerini benimsemeye başlamaktadır. Düşüncelerini sözlü olarak ifade edip dilin kurallarını öğrendikçe yeni kelimeler öğrenme isteği artmaktadır ve kelime hazinesi de genişlemektedir (Nagy & Scott, 2000).

Dil gelişiminde erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir(Kaya, 2017; Bodrova, vd.,2010).Çocuk bu evrede ne kadar çok uyarıcı ve yaşantı ile desteklenirse dil gelişimi hızlı şekilde artmaktadır. İkiyaşında yirmiden fazla kelime bilen çocuk üç yaşına geldiğinde 3-4 kelimelik cümle kurmaya başlamakla beraber dört yaşında anlamlı cümleler kurmaktadır. Beş yaşına geldiğinde isim, fiil, sıfata ek olarak zarf ve edat kullanmaya başlamaktadır. Altı yaşındaki çocuğun kelime dağarcığının on beş bin kelimeye ulaştığı söylenebilir (Haktanır,2018). Çocuğun okula başlamasıyla birlikte dil kullanımı ile ilgili becerilerinde artan gelişmeler gözlenmektedir. Çocuklar, birbirleriyle konuşarak iletişim kurarlar ve bu da dil gelişimini desteklemektedir. Çocuk okulda dil becerileri açısından desteklenirse dili ifade edişi de olumlu ölçüde artmaktadır (Aktaş vd., 2007; Kara, 2004;Öz, 2017). Hayal gücü bir yetişkinden daha zengin yapıda olan çocuk, hikâye dinleyerek düşüncesini daha esnek hale getirmektedir. Bu da yaratıcı düşünme becerisini genişlettiği gibi kelime dağarcığını da arttırmaktadır (Temizkan, 2010).

Çocuğun konuşma esnasında ihtiyaçlarını, duygularını, düşüncelerini, dil yapısına uygun kelime ve cümlelerle açıklayabilmesi ifade edici dil becerileri arasında yer almaktadır. Dili kurallarına uygun kullanan çocuk daha anlamlı cümleler kurmaya başlamaktadır. Anadilini öğrenen çocuk dilbilgisini ve ifade edici dil becerilerini de doğal olarak öğrenebilmektedir (Genişyürek, 2021; Kol, 2011; Yapıcı, 2004;). Bazı çocuklar ifade edici dil becerilerini tek dil yerine iki dille birlikte kullanmaktadır. Çocuğun iki farklı dili iletişim için

kullanabilmesi, iki dillilik(bilingualism) olarak adlandırılmaktadır. Çocuk iki farklı dili de aktif olarak kullanabiliyor ve kendini ifade edebiliyorsa iki dilli olarak kabul edilebilmektedir. İlk dilin dilbilgisi yapısı tamamen çocuk tarafından kavrandıktan sonra ikinci dilin öğrenimine başlanabilir. Çocuklarda ikinci dilin öğrenimi için üç yaş en uygun yaş aralığı olarak belirtilmektedir (Bal, vd., 2020; Karşı ve Karakelle ,2018; Özpolat ve Sağlam, 2020;Yılmaz,2014).

İki dilli çocukların dil gelişimini desteklemek için farklı hikâye anlatımyöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Anlatım etkinlikleri çeşitlendirilir ve farklı yöntemlerle desteklenirse ifade edici dil becerilerinde de artış sağlanabilir. Bunun için uygun yöntemlerden birisi de dijital hikâye anlatımıdır. (Âşık, 2016; Kajder, 2004; McLellan, 2007; Uyanık & Kandır, 2010). Çocukların dil becerilerini desteklemek için kullanılan dijital hikâye anlatımı, hikâye metinlerine ilgili görsel, animasyon veya ses eklenerek hazırlanan hikâye anlatımıdır. Bilgisayar veya tablet ile hikâyeler Storyjumper, Storybird, Photostory, MikrosoftPower Point, Movie Maker vb. gibi yazılımlarla dijital ortama aktarılabilir (Eroğlu ve Okur, 2020). Dijital hikâyenin, geleneksel hikâye anlatımlarından farkı internet tabanlı ortamda bilgisayar ile hazırlanmış olması ve dijital ortamlarda daha kolay ulaşılabilme imkânına sahip olmasıdır(Collen, 2007; Lewis&Wang, 2018; McLellan, 2007).Dijital hikaye anlatımı geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında çocuklar için daha eğlenceli ve ilgi çekici olmaktadır(Davis vd., 2009; Tanrıku, 2020).Özellikle günümüzde dijital hikâye anlatımı dijital bir dünyaya gözlerini açan çocukların gelişim ve eğitimlerinin desteklenebilmesi içinde ihtiyaç haline gelmektedir. Bu anlamda dijital hikaye anlatımıçocukların ifade edici dil becerilerine ve akıcı konuşmalarına da katkı sağlamaktadır (Barrett, 2006; Figa, 2004; Bratitsis & Ziannas, 2015; Lowenthal, 2009; Robin, 2008; Robin, & McNeil, 2019; Torqu vd., 2017).

Alan yazın incelendiğindedijital hikâye hazırlama içeriklerinin ifade edici dil becerilerini kazandırdığına dair çalışmalar mevcuttur (Baki, 2015; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014;). Yapılan çalışmalar öğretmen desteğiyle uygulanan dijital hikaye anlatımının çocukların dinleme becerisinde diğer anlatım türlerine göre daha etkili olduğu (Başdaş, 2017; Türe Köse, 2019) dinlediğini anlama üzerine olumlu sonuçlar elde edildiği (Ciğerci, 2015; Sandaran vd., 2013) ve çocukların kullandıkları kelime sayısında artış sağladığını (Özer ,2016; Zipke,2017)okuma becerisini arttırdığını (Masataka, 2014)işbirlikli dijital hikaye yazmanın yaratıcı yazma becerisini desteklediğini (Uslu, 2019) sözlü iletişim becerisini geliştirdiğini (Elenein, 2019) belirtmektedir. Dijital hikâyeler, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve

ifade edici dil becerilerinde anlamlı artış olduğunu göstermektedir (Ihmeideh, 2014; Korat, Shamir & Segal-Drori, 2014; Shamir ve Korat, 2007; Shamir ve Baruch, 2012; Strouse ve Ganea, 2017; Zipke, 2017).

Bununla birlikte ülkemizde yapılan dijital hikaye anlatımı çalışmalarının genellikle tek dilli çocuklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Çıralı, 2014; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Erbaş, 2020; Kocaman-Karoğlu, 2015; Sümer ve Çetin, 2018). İlgili alan yazında yurtdışında iki dilli çocukların dil becerilerini artırmak için dijital hikâyelerin kullanıldığı pek çok çalışmanın (Lanza, 2020; Stavrou, 2021; Sun ve Yin, 2020; Sun vd., 2022; Wessels ve Trainin, 2021) olduğu görülmektedir. Çalışmaların bir çoğunun (8 yaş ve üzeri) çocuklarla yapıldığı (Ciğerci, 2015; Çiftçi, 2019; Elenin vd., 2019; Özer, 2016; Uslu, 2019) bu yaş gruplarında iki dilli çocukların çalışmaya dahil edildiği (Kaya,2014) görülmektedir. Sun ve arkadaşlarının (2022) iki dilli çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, dijital hikâyelerin görsel dikkatlerini artırmada etkili olduğunu belirtirken Stavrou,(2021) iki dilde konuşabilme, düşünebilme becerilerinin arttırdığını ortaya koymaktadır.

Hem yurtdışından yoğun mülteci göçlerinin yaşandığı hem de iki dilli çocukların yoğun olduğu ülkemizdeki dilli çocuklara dijital hikâye anlatımının etkilerinin araştırıldığı çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır (Kaya, 2014). Oysaki Türkiye jeopolitik konumu ve etrafındaki ülkelerde yaşanan savaşlar nedeniyle özellikle son 10 yılda yoğun göç almaktadır (Karasu, 2018; Şimşek, 2018). Bunun bir sonucu olarak göç ile gelen ailelerin yaşadıkları illere göre okul öncesi sınıflarında iki dilli çocukların sayısı hızla artmaktadır (Korkmaz, 2019). Özellikle bazı illerde (Adana, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Kilis gibi) anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların büyük çoğunluğunun Suriyeli göçmen çocuklardan oluştuğu bilinmektedir. Fakat mülteci okul öncesi dönem çocuklarının sayısına tam olarak ulaşamamaktadır (Aksoy, 2020) Türkiye'ye göçle gelen iki dilli çocuklar bulunmaktadır (Çakmak,2018; Kılıç, 2020; Uzun vd.,2016). Bu çocukların pek çoğu okula geldiklerinde sadece kendi ana dillerini kullanırken çok azı hem ana dillerini hem de Türkçeyi iletişim dili olarak kullanmaktadır (Özkara, 2014).

Bilindiği gibi erken dönemde çocuklar arasında ortaya çıkacak olan eşitsizliklerin veya eksikliklerin daha sonraki eğitim yaşamında önemli riskler oluşturması kaçınılmaz olabilmektedir. Bu nedenle bu çocukların eğitimlerinin erken dönemde desteklenmesi ve dil kaynaklı eşitsizliklerin giderilmesi, üzerinde acil olarak durulması gereken önemli konulardan biridir (Özdemir, 2017). Bu durum, bu çocuklarla çalışan araştırmacıları ve öğretmenleri yeni

çözüm arayışlarına yönlendirmektedir. Ayrıca günümüzde tüm dünyada erken dönem çocukları arasındaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması amacıyla eğitimin her kademesinde, ev veya okul merkezli uygulamalarda dijital araçlar yaygın olarak kullanılabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak bu çalışmanın amacı dijital ortamda yeniden hazırlanandijital hikâye anlatımının iki dilli (bilingualist) olan 48-60 ay aralığındaki çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişimine olan etkisinin incelenmesidir.

1.1 Problem Cümlesi

1. Geleneksel ve dijital hikâye anlatımının 48- 60 ay aralığındaki iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerine etkisi nasıldır?

1.1.1 Alt Problemler;

1. Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri,

- Kullandıkları sözcük türleri (İsim, fiil, zamir, sıfat, zarf) ve bağlaç
- Kullandıkları toplam sözcük sayısı
- Bir cümlede kullandıkları ortalama sözcük sayısı
- Toplam cümle sayısı açısından **son test** puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri,

- Kullandıkları sözcük türleri (İsim, fiil, zamir, sıfat, zarf) ve bağlaç
- Kullandıkları toplam sözcük sayısı
- Bir cümlede kullandıkları ortalama sözcük sayısı
- Toplam cümle sayısı açısından **ön test-son test** puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı geleneksel ve dijital hikâye anlatımının 48- 60 ay aralığındaki iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerine etkisinin incelenmesidir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada dijital hikâye anlatımının 48-60 aylık iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Literatür dijital hikâye anlatımının çocukların dil

becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Ihmeideh, 2014; Korat, Shamir & Segal-Drori, 2014; Shamir ve Korat, 2007; Shamir ve Baruch, 2012; Strouse ve Ganea, 2017; Zipke, 2017). Bu nedenle iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerini etkileyen faktörlerin anlaşılması, ikinci dil becerilerinin desteklenmesi ve okuldaki yöntemlerden en üst derecede fayda sağlayabilmeleri bakımından kritik bir öneme sahiptir. 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği ve öz-yönetim gibi becerilerden oluşmaktadır (National Research Council, 2012). 21.yy becerilerinin dijital hikâye bağlamında etkisi de erken çocukluk döneminde çocukların dil becerilerinin gelişimi için gün geçtikçe önemli hale gelmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).Günümüz açısından değerlendirildiğinde Z(Milenyum/İnternet Kuşağı, 2000-2012) ve Alfa kuşakları (2013-2030) için teknoloji vazgeçilmez olmaya doğru yol almaktadır. Bu kuşağa hitap edenler arasında nesnelere interneti, nano-teknoloji, yapay zekâ, artırılmış ve sanal (arttırılmış) gerçeklik, dijital hikayeler, 3D yazıcılar, robotlar gibi yeni nesil teknolojilerden bahsetmek mümkün olmaktadır (Topsakal, Yüzbaşıoğlu ve Çelik, 2018). Özellikle oyuncaklarını bile dijital ortamlarda tercih eden Alfa kuşağının beklentilerini karşılamak gerekmektedir. Ev ortamında ve sınıflarda dikkat çekici görsel- sesli öğelerle donatılmış dijital hikâyelerhem çocukların ilgisini daha çok çekmesi hem de onlarabirçok kez hikâye dinleme fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle dijital hikâyeler iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişmesinde kalıcılığı arttırabilmektedir (Muslu ve Gökçay, 2019). Çocuklar gelişimlerini destekleyen nitelikli ortamlarda potansiyellerini arttırabilirler. Çocukların diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimleri açısından da desteklenmeye ihtiyaç duydukları aşikârdır. Bunun için buldukları sosyal çevre içerisinde konuşulan dilin dil bilgisi yapılarını doğru şekilde öğrenmeleri önemlidir.

Çocukların iletişim için desteklenmesi dil gelişimlerini de destekleyecektir (MEB,2013). Bu nedenle çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile sözel iletişim becerileri dil gelişimlerine de katkı sağlayabilmektedir. Özellikle iki dilli çocukların ikinci dil gelişimi için desteklenmesi de bu hususta önem arz etmektedir. Ayrıca tek dillilerle karşılaştırıldığında, iki dillilerin ek bir iletişim kapasitesi olduğu belirtilmektedir (Meisel, 2006). Bu bakımdan ele alındığında mevcut araştırma sonuçlarının iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri desteklenmesindeamacıyla dijital hikâye anlatımını ile ilgili çalışmaların oluşturulmasında öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmalara yol gösterebilecek bir örnek sunacağı düşünülmektedir.

Günümüzde çocuklar dijital bir dünyaya gözlerini açmakta ve dijital bir dünyada yaşamaktadırlar. Hatta yapılan bazı araştırmacılar günümüzde bebeklikten itibaren çocukların basılı kitaplarla karşılaşmadan önce dijital araçlara aşina olduklarını öne sürmektedir (Muslu ve Gökçay, 2019). Bu anlamda bu çalışmanın sonuçları çocuklar için kitap yazar, kitapları yayınlayan yazarlar ve yayınevleri için de bir yol haritası oluşturabilmektedir.

Ayrıca ebeveynler küçük çocuklarını oyalamak için çoğunlukla teknolojik araçlardan yararlanmaktadır. Yapılan çalışmalar çocukların uyku dışındaki zamanlarının büyük bölümünü teknolojik araçlar yani ekran önünde geçirdiklerini göstermektedir (Mustafaoğlu, vd., 2018; Sune vd., 2021). Dijital hikâye anlatımının, okul öncesi dönem çocuklarının ana dil eğitiminde etkili olduğu (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014) görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi açısından anlamlı farklılık sağladığı belirtilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde dijital hikâye anlatımının çocukların dil becerilerini inceleyen araştırmalara, yoğunlaştığı görülmektedir. Fakat dijital hikâye anlatımının 48- 60 aylık iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmaların ilgili literatürde yeterince yer almadığı belirtilmektedir (Sun ve Yin, 2020). Benzer şekilde Türkiye’ de iki dilli okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmaların olmadığı saptanmıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın iki dile sahip çocukların dijital hikâye anlatımıyla ikinci dil gelişimlerini ve ifade becerilerini destekleyen çalışmaların bu açığı kapatması adına farklı ve kapsamlı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda uluslararası çalışmalar daha küçük yaşlardaki çocukların dijital teknolojileri giderek daha fazla kullandığını (Hopkins, Brookes ve Green, 2013) ve ilk kullanım yaşının hızla iki yaşa kadar düştüğünü göstermektedir (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018). Bu nedenle okul öncesi çocuklar için bu durumun öğrenme fırsatına çevrilmesi ve teknolojik araçların çocukların gelişim ve eğitimlerinde destekleyici birer araç olarak kullanılması önerilmektedir. Öyle ki ülkemizde dâhil olmak üzere tüm dünyada eğitimin her kademesinde dijital araçlar sınıfların önemli bir parçası haline gelmiştir (Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis, 2018). Dijital araçlarla, teknoloji ile çok fazla vakit geçiren çocukların yetişkinler ve akranlarıyla yeterince iletişim kurmadıkları ve bu durumun dil gelişimlerini sekteye uğratabileceği tartışılmaktadır. Çocukların dil gelişimlerinin desteklenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Keskindemirci, 2020; Konukbay, 2022). Çünkü dijital ve teknolojik araçları izleyip sadece dinleyici olan çocuğun buyolla dil gelişimi desteklenmeyebilir. Özellikle ikinci dilin ifade edici hale gelebilmesi için çocuğun aktif olarak dili kullanabilmesi gerekmektedir. Çocuklara kontrolsüz bir şekilde sunulan dijital

araçlar onların gelişimlerini ve eğitimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çelik, 2022;Mustafaoğlu, vd., 2018). Oysaki çocukların dil gelişimlerine önemli katkılar sunabilecek olan dijital hikâyelerinin sayısının artması ebeveynlere çocuklarının gelişim ve eğitimlerine destek olmaları açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Ebeveynler hem çocuklarını zararlı içeriklerden korurken hem de çocuklarıyla daha kalıcı yaşantılar elde edebilirler. Özellikle kendi anadili dışında bir başka dili konuşamayan ebeveynler bu yolla çocuklarının ikinci dil edinimlerini destekleyebilirler. Bu çalışmanın sonuçları ebeveynlere çocuklarının dil gelişimlerini desteklemeleri yönünde yol gösterici olabilmektedir.

1.4Araştırmanın Varsayımları/Sayıtları

Bu araştırmada;

- Araştırmaya dâhil edilecek deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimlerinin eşit olduğu varsayılmaktadır.
- Öğretmenlerin her iki hikâye anlatım tekniğini kullanırken doğal ve samimi davrandıkları varsayılmaktadır.
- Sözsüz /sessiz kitaplardan toplanan ifade edici dil örneklerinin iki dilli 48-60 ay çocukların ifade edici dil becerilerini ölçmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Uygulama yapılan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların dil gelişimi yönünden uygulamaların bitimine kadar birçok etkenden eşit düzeyde etkilendiği varsayılmaktadır.

1.5Araştırmanın Sınırlılıkları

Dijital hikâye anlatımını iki dilli 48-60 aylık çocukların ifade edici dil gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

- Araştırma verileri sadece çocukların sessiz/sözsüz hikâye anlatırken kullandıkları dil örnekleri ile sınırlıdır.
- Çalışmanın uygulama süreci Şubat- Mayıs 2022 tarihleri arasındaki 12 hafta ile sınırlıdır.
- Ara tatil ve bayram tatilinin de dâhil olduğu süre ile sınırlıdır.
- Çalışma Kilis MEB'e bağlı iki ana sınıfında yapılan uygulama ile sınırlıdır.
- İki dilli 48-60 ay otuz çocuk ile sınırlıdır.
- Çalışmanın uygulama aşamasında kullanılan 36 hikâye kitabı ile sınırlıdır.
- Ön test grup benzerliğinin sağlamak için yapılan Peabody resim kelime testi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İki Dillilik:

İki dillilik, birbirinden farklı iki dilin iletişim amacıyla kullanılabilmesidir. Çocuğu iki dilli kabul edebilmek için, çocuğuniki dilde kendisini ifade edip iletişim sağlayabilmesi gerekmektedir (Özpolat, 2020).

Dijital Hikâye Anlatımı(Digital Storytelling)

Dijital hikâye anlatımı; genel itibariyle hikâyelerdeki karakterlere, durum ve olaylara ses, görüntü, grafik, müzik eklenerek dijital ortamda sunulması olarak belirtilmektedir (İnceelli, 2005).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dilin Tanımı

Dil, İnsanlar arasında karşılıklı iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Duygu, düşünce ve arzuların ses, biçim, anlam yoluyla başkalarına iletilmesini sağlayan, her toplumun bireysel değer yargılarına göre şekillenen genel kuralları olan esnek, gelişmiş bir ses sistemidir (Türk Dil Kurumu, 2022).

Dil; bireyin kendisi ile ilgili veya çevresinde gerçekleşen olayları ifade edebilmesinde, zihnindeki düşünceleri oluşturabilmesinde, bilgi ve becerilerin aktarılması aşamasında aktif kullanılan diğer insanlarla iletişime geçebilmede, istek, üzüntü, sevinçlerini, fikirlerini, duygusal olarak hissettiklerini anlatabilmesinde kullandığı iletişim aracıdır (Erdoğan vd., 2005).

Dil, insanlar arasında yakınlaşmayı ve bütünleşmeyi sağlayan temel kurumlardan biridir. Duygularımız ve düşüncelerimiz dil ile yakından ilişkilidir. Duygu ve düşüncenin gelişmesi, uygarlığın ilerlemesi büyük ölçüde dile bağlıdır. Millet olmanın olmazsa olmazı olan birlik ancak insanların birbirini anlamasıyla oluşmaktadır (Ateş, 1990). Dil, iletişimi sağlamakta beraber sosyalleşmenin ana unsurunu oluşturan temel öğedir (Temizyürek, 2008).

Dil, insanlar arasındaki anlayışı sağlayan temeldir. Sözlü ve yazılı iletişim kaynağı olarak çok güçlü bir araç olduğu kabul edilmektedir (Aksan, 1995). İletişimi sağlayan çok farklı yönleri olan, kelime ve cümlelerle tamamlanan karmaşık bir bütündür (Vardar, 1998). Kişinin sese, yazıya ve beden diline çevrilmiş varoluş hali olarak kabul edilmektedir. Her ulus ve onu oluşturan bireyler, kendi dil evrenlerinde bir kimlik kazanmaktadır. Bu görüşe göre dil, geçmişten gelen bireyin ve toplumun bir ifadesidir (Şahin, 2014).

Dil, konuşma yeteneğinin toplumsal ürünü olan bireylerin bu yetiyi kullanmasını sağlayan ve toplum tarafından kabul görmüş geleneksel bir düzendir. Topuluklar arasında farklı tarzlarda anlamsal içeriklerle desteklenen bir ifadenin anlamlı hale geldiği iletişim aracıdır (Martinet, 1998). Başkalarına aktarılmak üzere tasarlanan, duygu, düşünce ve arzuların ses ve mana katılarak iletilmesidir (Turan ve Akoğlu, 2011).

Dil, toplumlar arasında amaçlı birliktelik oluşturan, hem duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlayan hem de millet olma bilincini aşıl原因an değerdir (Kaplan,1985). Toplumların köklü kültürlerinin oluşmasını sağlayan ve kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılmasındaki en önemli araçtır (Koç,1998). Deneyimler sonucunda oluşturdukları dil; insanların duygularını, düşüncelerini ve arzularını ifade etmek için kullandıkları bir semboller topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Çiftçi,2007) .

2.1.1. Dilin Önemi

Her dilin sembolleri birleştirmek ve yenilerini oluşturmak için kuralları vardır. Sese dönüştürülen konuşma dilile temsil edilir. Bu bağlamda dil, insan iletişiminin en güçlü aracıdır. Sosyal ve kültürel yapıların aktarımı büyük ölçüde dil temelli olduğundan, dil gelişimi ve bilişsel gelişim kavram oluşturma, düşünme, ilişki kurma ve problem çözme gibi alanlarda etkileşim halindedir (Kandemir, 2016). Erken çocuklukta neredeyse tamamlanmış olan dil gelişimi çok önemlidir (Bekir ve Temel, 2006).Çocuklar bebeklikten itibaren çevresiyle ilgili olan her şeyi anlamlandırmaya çalışmaktadır. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de anlamlandırma devam etmektedir. Çocuk ana dilinin gerekli alt yapısını kazanırken ilk olarak model aldığı kişiler, annesi ve babası olmaktadır. Daha sonra diğer bireylerle etkileşime girmektedir (Tokgöz, 2006).

Normal gelişim düzeyinde bir çocuğun dil gelişiminde içsel bir faktör olan fiziksel ve zihinsel faktörlerin birlikte kesintisiz olarak gelişmesi önemlidir. Bu ayrıca dışsal bir faktör olarak çocuğa olan ilgi, çocuğun aldığı destek ve hatta anne-babanın sosyal statüsü bile dil gelişiminde büyük önem taşımaktadır (Wilken, 1979). Aynı zamanda dil; çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü dil; sosyalleşmede, kavramların gelişmesinde, düşünmede önemli bir yer tutmaktadır (Binbaşıoğlu 1990; Ülgen vd. 1984; Senemoğlu, 1989) . Bu sebeptendir ki sağlıklı dil gelişimi de çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

2.1.2. Dil Gelişimi

Dil gelişiminin çocuğun sosyalleşmesini, düşünme becerilerini, kavramsal gelişimini etkilediği bilinmektedir. Başka bir deyişle, dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla etkileşime girmektedir ve birlikte ilerleme sağlamaktadır (Senemoğlu,1989). Çocukluk dönemi sosyal-duygusal, kişilik, dilsel-bilişsel gelişiminin en hızlı geliştiği kritik dönemdir. Erken çocukluk dönemi dil gelişimine dedaha duyarlıdır.Dil gelişiminin okul öncesi dönemin önemli bir

aşaması olarak kabul edildiği öne sürülmektedir (Berk, 2013; Candan vd., 2012;) Dil; çocukların kendini ifade edebilmesi, sosyokültürel değerleri kazanabilmesi ve sosyal etkileşim açısından bir ihtiyacı karşılamak için işlevsel bir görev üstlenmektedir (Bekir ve Temel, 2006) Dil gelişimi, yetişkinlerin çocukla ilgilenilmesine paralel olarak artmaktadır. Bu da yetişkinin çocuğunun dil gelişimini desteklediğini göstermektedir (Binbaşoğlu 1990). Aynı zamanda yetişkin- çocuk etkileşimi problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında da etkili olmaktadır (Ülgen vd. 1984; Senemoğlu, 1989).

Normal şartlarda bebeklerin dil gelişimi benzer bir düzen ve aşamada gerçekleşir. Burada ortaya çıkan süreç dil gelişimi olarak bilinmektedir. Dilin en küçük biriminden başlayıp uzun cümlelerin kurulması da dil gelişiminin içinde yer almaktadır (Erden ve Akman, 1997). Çocuk birinci yaşı tamamladığında 4- 5 kelime ifade edebilmektedir. İkinci yaşa doğru konuşma biraz daha hızlanmakla beraber yaklaşık 40 ya da 50 kelimeye sahiptir. Anlamlı ve basit cümleler iki yaşında görülmektedir. 3 yaşındaki çocuk çokluk ekleri, fiillerde zaman eki ve iyelik eklerini kullanmaktadır. Ortalama 5 veya 6 yaş civarında çocukların konuşması yetişkin konuşmasına en çok benzediği dönemdedir (Haktanır, 2018). Üç ile altı yaş arasındaki dönemde çocuğun kelime hazinesi hızla artmaktadır. Çocuğun ifade yeteneği gelişmekte ve ana dilinin alt yapısı oluşmaktadır. Yaşla birlikte gelişen ve zenginleşen dilin, okuma, yazma becerilerine ve gelecekteki diğer gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Kotaman, 2009). Normal gelişim düzeyine sahip çocuklar gerektiği kadar dil öğrenebilmektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim halindedir. Henüz 5 yaşındayken konuşma, dinleme, dilbilgisi ve telaffuz öğrenebilmektedir (Cameron, 2001; Gordon, 2007; Moon, 2000).

2.1.3. Dilin Bileşenleri

Dil bazı bileşenlerden oluşmaktadır. Bunlar; ses bilgisi (fonoloji), biçim bilgisi (morfoloji), söz dizimi (sentaks), anlam bilgisi (semantik) ve kullanım bilgisi (pragmatik) olarak ifade edilmektedir.

2.1.3.1. Ses Bilgisi (Fonoloji)

Ses bilgisi (fonoloji) harf karşılığı olan, seslerin ayırt ediciliği, ünlü, ünsüz seslerle ilgili kurallar ve sesler arasındaki etkileşimleri ifade etmektedir (Demir ve Yılmaz, 2011). Sesler bir araya gelerek anlamlı sözcüklerin oluşmasını sağlayan en küçük birimlerdir (Fromkin vd., 2014). Ses çıkarmayı istediğimizde ses tellerinin gerektiği biçimde gerilmesi

gerekmektedir. Akciğerler yardımıyla itilen havanın, ses tellerindeki kırışlarda destek bulması önemlidir. Sesin türleri ince, kalın, sert, yumuşak vb. şekillerde işitilebilir. Böylece ses dedğimiz fonolojik süreç tamamlanabilir (Aksan, 2015) Yapılan araştırma, bebeklerin, altıncı aydan itibaren on ikinci aya kadar anadillerinde bulunmayan fonolojik algılamalarında azalma olduğunu ifade etmektedir. Yani sadece ana dillerindeki sesleri çıkarabilirler (Kuhl vd., 2006).

2.1.3.2.Biçim Bilgisi (Morfoloji)

Biçim bilgisi (morfoloji) bir dile ait kelimeleri, kelime yapılarını, kelime türetme yollarını, çekimlemelerini dil bilgisi kolu olan biçimbilim incelemektedir. Kelimelerin yapılarıyla ilgilenen kurallar barındırmaktadır (Haspelmath ve Sims, 2010) . Bu kurallar dile ait kelimelerin kök ve ekleri, birleşme şekilleri ve çekimlemelerini kapsamaktadır. Sözcükler en küçük birim olan morfemlerden oluşmaktadır. Dile ait en küçük ve en anlamlı birimlerdir. Bir morfem “at” gibi tek kelimedenden oluşabilmektedir (Aksoy ve Baran, 2017; Owens, 2019).

2.1.3.3.Söz Dizimi(Sentaks)

Söz dizimi (sentaks), kelimelerin cümle oluşturmak için bir araya getirildiği kural bütünüdür. Cümlelerin oluşumundaki sözcük sıralaması önemlidir (Fromkin vd., 2014). Cümle oluşturulurken kelime sıralaması, bütünlük oluşturması, aralarında ilişki barındırması ve cümle türleri gibi özellikler barındırmaktadır. Her dilin kendine ait bir dil bilgisi bulunmaktadır (Berk, 2013). Bu dil bilgisi özelliklerine uygun öğelerin cümle içindeki sıralaması önemlidir. Başka şekilde ifade etmek gerekirse söz dizimi; kelimelerin kurallı bir biçimde dil bilgisine uygun sıralanmaları ifade etmektedir(MEB, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011).

2.1.3.4.Anlam Bilgisi(Semantik)

Anlam bilgisi (semantik) kelimelerin ve kelime gruplarının anlamını ifade etmektedir (Owens, 2019). Her dilin kendine ait kelimeleri bulunmaktadır. Bu kelimelerin her biri ayrı anlam taşımaktadır. Kelimelerin anlamlarına anlam bilgisi (semantik) denilmektedir. Dildeki kelime dağarcığının anlam barındırması dilin ifade edilişi açısından önemlidir (Aksoy ve Baran, 2017; San Bayhan ve Artan, 2011). Kullanılan dildeki sözcüklerin anlamları önemlidir. Tüm bu anlamsal durumların ilgili kısmı anlam bilgisi ile ilgilidir (Fromkin vd.,2014).

2.1.3.5.Kullanım Bilgisi (Pragmatik)

Kullanım bilgisi, dilin yapısına uygun oluşturulan kelime ve cümlelerin iletişim amaçlı kullanılmasıdır (Owens, 2019). Dilin kullanımı, bireylerin sözel iletişimi destekleyen yapıyı barındırmaktadır (Topbaş, 2001). Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa karşılıklı konuşma, konuşmayı başlatıp, sürdürüp, bitirebilme gibi anlatım becerilerini kapsamaktadır (San Bayhan ve Artan, 2011).

2.1.3.6.Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Dil Özellikleri

Çocuğun sözel dil becerileri, alıcı ve ifade edici dil (dil bilgisi ve kelime bilgisi) becerilerinden oluşmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010).

2.1.3.7.Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil, çocuğun işitebildiği sesleri algılayıp ana dilinin kendine has kurallarını anlayıp anlamlandırmasıdır. Alıcı dil, çocuğun gözlem yeteneğini geliştirerek algılamasını sağlamaktadır (Acarlar vd., 2002). Ayrıca çocuğun bu beceriye dayalı olarak yeni kelimeler öğrenmeye hazır oluşu, alıcı dil açısından da değerlendirilebilmektedir. Çocuğun alıcı dil becerisi farklı aktivitelerle arttırılabilir. Çocuk yeni bir kelime öğrenirken ilişkilendirilebilecek başka kelimeler öğrenmek isterse alıcı dil becerisi gelişmektedir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017).

Çocuk, on iki aylık olunca mimiklerle verilen sözel yönergeleri takip etmeye başlamaktadır. On beş aylık olunca vücudundaki bazı bölümleri bilmektedir. Yirmi dört aylığı doldurunca iki yönergeyi yerine getirebilir. Otuz altı, kırk sekiz ay arasında renkleri ve nesne isimlerini anlayabilir. Kırk sekiz, altmış ay arasında birden fazla yönergeyi yerine getirebilmektedir (Ezell ve Justice, 2005). Yani dilin ifade edilmesini öğrenmeden önce alıcı dilin gelişmiş olması beklenmektedir. Gelişimin erken aşamalarında özellikle tek sözcük evresinde dil edinimiyeteneği, ifade edici dil yeteneğinin neredeyse iki katı olduğu bilinmektedir. Alıcı dil, ifade edici dilden önce gelişmektedir (Voltan vd., 2000; Yüksel, 2003).

2.1.3.8.İfade Edici Dil Becerileri

İfade edici dil becerileri, çocuğun her türlü sesler çıkarması ile başlayıp çıkardığı sesleri bir araya getirerek sözcükler oluşturması ve oluşturduğu sözcükleri kullanarak ana dilinin dil yapısına uygun düşen cümleler oluşturmasını kapsamaktadır (Nelson vd., 2006). Dil ve içinde yaşanılan toplum birbirinden ayrı düşünülemez. İfade edici dil, mesajları

çocuktan bireye, bireyeden çocuğa iletmektir(Southgate,2007). İfade edici dil, çocuğun kendini ifade etme yeteneğidir. Başka bir deyişle, ifade edici dilin (çocuğun kendini etkili bir şekilde ifade edebilmesi) gelişmesi için bir ön koşul, alıcı dilin gelişmesidir. Alıcı dil becerileri tam gelişmemiş çocukların ifade edici dili yeterli düzeye ulaşmamaktadır. Bu nedenle alıcı dil becerilerinin geliştirilmesi, ifade edici dil becerilerinin gelişimi için gerekmektedir (Aksoy ve Baran, 2017).

Önceleri alıcı halde olan çocuk ifade edici dile geçtiği zaman iletişimde yani sosyal beceri olarak da dil gelişimini destekleyen sürecin içinde yer almaktadır. İfade edici dil olarak tanımlanan ifade yeterliliği, çocukların problem çözme, konuşma, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine uygun ifadeleri seçebilmeyi öğrendikçe gelişmektedir (Karacan, 2000). Çocuk, on iki aylık olduğunda ilk kelimesini ifade etmeye başlayabilmekte, on beş aylık olunca üç kelime kullanabilmektedir. On sekiz aylık olunca 7 veya 10 kelime kullanabilmekle beraber, yirmi bir aylık olunca iki kelimeyi birleştirmeye başlayabilmektedir (Haktanır, 2018). Yirmi dört aylık olduğunda 50 kelime kullanabilir ve “Ne, Nasıl” gibi kelimelerle başlayan soruları sormaya başlayabilmektedir (Ezell ve Justice, 2005). Otuz altı, kırk sekiz ay arasında “Neden” sorusu sorabilmektedir. Kırk sekiz, altmış aylık olunca cümle kurabilir ve kısa hikâye anlatabilmektedir. Altmış, yetmiş iki aylık olunca konuşma seslerinin tamamını doğru kullanabilmektedir. Bu süreçteki ifade becerisine bağlı olarak çocuğun; hislerini ifade edebilmesi, fikirlerini belirtebilmesi ve isteklerini iletmek istediği kişilere aktarması yani iletişim için gerekli olan süreci tamamlaması beklenmektedir (Karacan, 2000).

2.1.4. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler

Normal gelişim düzeyindeki çocuklar, ana dillerindeki en karmaşık temel dil becerilerinde (konuşma, dinleme, dilbilgisi ve telaffuz) bile önemli düzeyde gelişme gösterirler (Cameron, 2001; Gordon, 2007). Dil gelişimi çocuğun doğduğu andan itibaren başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Dil ile öğrenme arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrenme sürecinde çocuğun dili gelişmektedir. Dil gelişimi sürecinde sesleri duymak ve dilin kullanılabilceği bir ortama sahip olmak gerekmektedir. Çocukların dil gelişimi birçok öğeden etkilenmektedir (MEB,2013). Dilin gelişimini etkileyen faktörler birçok sebepten kaynaklanabilir. Bu etmenler; kalıtım ve zekâ, cinsiyet, sağlık, aile, sosyoekonomik farklılıklar, çevre, dijital araçlar ve teknoloji vb. gibi başlıklarda sıralanabilir. Aşağıda kısaca bu etmenlerde bahsedilmektedir.

2.1.4.1.Kalıtım ve Zekâ

Çocuklar doğuştan genetik yapı ile dünyaya gelirler. Her çocuğun dünyada temsil ettiği genetik yapı ailesinin devamıdır. Genel olarak bakıldığında bazı çocuklar 8 ay civarında ilk sözcüklerini ifade etmeye başlarken bazıları 18 aylık olduğunda bile herhangi bir şekilde konuşmamaktadır (Gordon, 2007; Haktanır, 2008).Bu dilsel farklılıkların temelindeki neden katılım özellikleridir. Kalıtım birçok şekilde çocuğu etkilemektedir. Zekânın belirleyiciliğinde de kalıtım etkilidir. Çocuğun baskın olan zekâsı, ailesinden aldığı kalıtsal mirasın temsilidir. Çocuğunkalıtımsal olarak taşıdığı genlerdil gelişiminde de etkisini göstermektedir (Bee ve Boyd, 2009). Dil gelişimi zekâ ve beyin gelişimi ile orantılıdır. Dil ancak hafıza, algı, imge ve hatırlama gibi zihnin özellikleri geliştirilirse ve düzgün bir şekilde çalışabilirse gelişmektedir. Sadece zekâ somut algılardan soyut kavramlara geçebilir, bu kavramları birlikte değerlendirebilmekteve fikir üretebilmektedir. Bu nedenlezekâgelişimi yılları aynı zamanda dil gelişimi yıllarıdır(Cameron, 1977).

Çocuğun çıkardığı sesler ile zekâ arasında iki yaşından önce ilişki olmadığı, iki yaşından sonra dil gelişimi ile zekâ arasında ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Karacan, 2000). Hem zihinsel gelişimin bir göstergesi hem de dilanlamanın bir aracıdır. Bu nedenle çocukdil öğrenip zihinsel işlevleri anladıktan sonra zekâ testlerinden ancak geçerli sonuçlar alınabilmektedir (Ergin, 2012).Birçok araştırmanın sonuçlarına göre, erken yaşta konuşmaya başlayan çocukların zekâ düzeylerinin diğer çocuklara oranla daha gelişmiş olduğu ileri sürülmektedir (Çeçen, 2007).

2.1.4.2.Cinsiyet

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişim düzeylerini etkileyen faktörlerden biri de cinsiyettir (Oktay, 2000). Kız çocuklarının erkek çocuklardan daha önce konuşmaya başladığı bilinmektedir (Köksal Akyol, 2011). Gelişimin ilk dönemlerinde kız çocukları erkek çocuklarına oranla çok daha fazla kelimeye sahip olabilmektedir. Bu dakızçocuklarının ifade edici dil becerilerinde olumlu katkılar sağlamaktadır. Hatta öyle ki konuşmadaki akıcılık ve dil problemleri açısından kız çocukları erkek çocuklara oranla daha az sorunla karşılaşmaktadır (Aral vd.,2000). Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalarda dil gelişimi üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı belirtilmektedir. Yani dil gelişimi açısından kız ve erkek çocuklar arasında cinseyetin etkili olmadığı görüşü bulunmaktadır (Çiyiltepe, 2015).

2.1.4.3.Sosyoekonomik Farklılıklar, Çevre ve Aile

Dil gelişiminde sosyoekonomik koşullar ve çocuğun büyüdüğü çevre önemlidir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocukların daha erken konuşmayı öğrendikleri belirtilmektedir. Ayrıca çocukların aileleri ile olan etkileşim süreçleri de dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sürece dâhil olanların içinde çocukla kaliteli zaman geçirme ve kitap okuma da yatmaktadır (Işıkoğlu, 2016). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileler, çocukları ile daha az zaman geçirmektedir. Bu da çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının erken dil gelişimi ve akıcılık konusunda hızlı ilerleme kaydettikleri vurgulanmaktadır (Kandır ve Koçak Tümer, 2013).

Doğduğu andan itibaren özellikle anne-bebek arasındakiiletişimçocuğun dil gelişimini desteklemektedir. Emzirilirken, altı değiştirilirken çocukla konuşulması çocuğun hem alıcı hem de ifade edici dilinigeliştirmeye katkı sağlamaktadır. Çocuklar konuşmaya başladığında mutlaka dinlemek gerekir, bu yönetime dikkat edilirse çocuk ifade edebilmeyi, konuşmayı başlatıp bitirme süreçlerini de öğrenebilir (Öz, 2017). Uzun cümleler ve yüksek ses tonu yerine çocukla kısa cümleler ve kibar bir yaklaşımla konuşulmalıdır. Çocuğun dil gelişiminin aile tarafından desteklenmesi çocuğun hayatında önemli bir yere sahiptir (Kandır vd.2013). Çocuğun dili sorunsuz bir şekilde öğrenebilmesi ve geliştirebilmesi için çocuğun göz hizasına inipgözlerine bakarak konuşmak, kelimeleri doğru kullanmak, cümlelerde vurguya dikkat etmek ve farklı ifadelerle desteklemek gerekmektedir (Ataklı ve Ekinci, 2009).

2.1.4.4.Dijital ve Teknoloji Araçlar

Teknolojik araçların hayatın her alanında kullanımı çocukların eğlenmesinin önemli faktörlerinden biri haline gelmektedir. Çocukların dışarıda vakit geçirecekleri alanların azaltılmasının dijital araçlarla geçirdikleri zamanın artması ve çocukların yaşlılarıyla yüz yüze etkileşiminin azaldığı bilinmektedir (Duch vd., 2013).Günümüzde hızla artan teknoloji ve insan etkileşimi çocukların tüm gelişim alanlarına etki edebildiği gibi dil gelişiminde de etkisi bulunmaktadır.Çocuklar teknolojik aletlerle özellikle telefonlarla çok fazla zaman geçirmektedir. Sosyal medya video paylaşım uygulaması üzerine yapılan birçalışmada sosyal medya yayıncılarının, çocukların dil gelişimleri ve konuşma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu ve bu yayıncılar tarafından kullanılan sözcüklerin çocuklar tarafından günlük yaşamifade becerilerinde de rastlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Toksoy, 2021). Üç yaş altında teknolojik aletlerle vakit geçirme süresi artan çocukların haliyle dil gelişim düzeylerinde de

olumsuz etkilerin olduğu belirtilmektedir (Özkılıç Kabul, 2019). Diğer bir çalışmada ise iki yaştan küçük çocukların televizyon ve video izlemelerinin ifade edici dil gelişimlerini önemli derecede etkilediği belirtilmektedir (Chonchaiya & Pruksananonda, 2008) ocuğun aşırı derecede ekranla vakit geçirmeleri dil gelişimini olumsuz etkilemektedir (Madigan vd.,2020).

Dijital araçların çocuklar üzerindeki hem olumlu hem olumsuz etkisi göz ardı edilememektedir. Çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının izlendiği bir alışamanın sonucunda televizyon karşısında uzun zaman geçiren çocukların dil gelişimlerinin olumsuz etkilendiği, kendilerini ifade becerilerinin akranlarına göre dil gelişim geriliğine neden olduğu belirtilmektedir. Ancak kontrollü televizyon seyir süresi olan çocuklarda bu geriliğe rastlanmamaktadır (Oral, 2019). Dijital araçlar ve teknolojinin gerekli aralıklarla ve eğitimde kullanıldığında faydalı olduğu belirtilmektedir (Dumancic, 2019).Fakat bilgisayar ve televizyona aşırı derecede maruz kalan ocuklardakil gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Tek taraflı iletişim çocuğa ifade becerisi sunmamaktadır. Özellikle beyin gelişimi için de kritik dönem olan 0-3 yaş arasında çocuklara televizyon izletmek yerine onlarla konuşulmalı, onların konuştuklarına tepki verilmeli, yaptıkları ve söyledikleri görmezden gelinmemelidir (Demir, 2011). Çocukların çok fazla ekrana maruz kalmalarının, dil gelişimi de dāhil olmak üzere genel gelişimlerini olumsuz etkilediğine inanılmaktadır. Teknolojik cihazların aşırı kullanımı, arkadaşları ve ebeveynleri ile geçirilen zamanı sınırlayacağı için çocukların topluma entegre olmalarını imkānsız hale getirdiği belirtilmektedir (Hill vd., 2020; Madigan vd., 2020).

Erken ocukluk eğitiminde uzaktan eğitim materyali olarak kullanılan dijital öyküler, çocukların yeni teknoloji çağına uyum sağlamalarını, bu dönem için gerekli becerileri geliştirmelerini ve çocukların öğrenme heveslerini artırmalarını sağlayan yeni bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Morgan, 2014). Yapılan alışmalar ğretmen desteğiyle uygulanan dijital hikāye anlatımının çocukların kullandıkları kelime sayısında artış sağladığı (zer, 2016; Zipke,2017) , okuma becerisini geliştirdiği, (Masataka, 2014), işbirlikli dijital hikāye yazmanın yaratıcı yazma becerisini arttırdığı (Uslu, 2019), sözlü iletişim becerisini desteklediğini (Elenein, 2019) ortaya koymaktadır. Bu bilgilerden hareketle özellikle alfa kuşağı çocuklarının yetişkin gözetiminde dijital araçlar ve teknoloji ile zaman geiridiklerinde dil gelişimlerinde olumlu artış olabileceği söylenmektedir (Dumancic, 2019).

Son yıllarda uluslararası çalışmalar daha kk yaşlardaki çocukların dijital teknolojileri giderek daha fazla kullandığını (Hopkins, Brookes ve Green, 2013) ve ilk

kullanım yaşının hızla iki yaşa kadar düştüğünü göstermektedir (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018). Bu nedenle okul öncesi çocuklar için bu durumun öğrenme fırsatına çevrilmesi ve teknolojik araçların çocukların gelişim ve eğitimlerinde destekleyici birer araç olarak kullanılması önerilmektedir. Öyle ki ülkemizde dâhil olmak üzere tüm dünyada eğitimin her kademesinde dijital araçlar sınıfların önemli bir parçası haline gelmiştir (Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis, 2018).

2.1.5. İki Dillilik (Bilingualism)

Çocuklar dil gelişimini tamamlayarak önce yakın çevresiyle iletişime geçerler sonra diğer çevrelerle iletişime dâhil olmaktadır. Bazı çocuklar yaşamları boyunca sadece bir dili konuşurken bazıları da iki dilli olarak yaşamlarını sürdürmektedir. İki dillilik (bilingualism) birbirinden bağımsız yapıda olan iki farklıdili iletişim ve etkileşim amacıyla kullanılabilmesidir (Özpolat, 2020). Çocuğun iki dili de konuşabildiğini kabul edebilmek için her iki dilde de kendini karşı tarafa açıklayabilmesi ve iletişimini sağlayabilmesi gerekmektedir. Çocukların iki dil kullanımı, bilinenin aksine çocuğa dezavantajın aksine birçok açıdan fayda sağlamaktadır. İki dil kullanan çocuklar sosyal olarak çevrelerine uyum sağlasalar da farklı dil kodlarını anlamasına ve bilişsel olarak gelişimine de katkılar sağlamaktadır (Genesee, 2009; Yang, vd., 2011). Erken çocukluk döneminde iki dilli olan çocuklar iki dile sahip olduklarının farkında değildir. Aslında çocuklar doğdukları anda buldukları sosyal çevrede konuşulan dilleri doğal olarak öğrenmektedir. Hatta bazı durumlarda üç ya da daha fazla dile sahip olan çocuklar çok dilli (multilingualism) çocuklar olarak adlandırılmaktadır (Temel vd. 2014).

İki dillilik, iki farklı sınıflama ile ayrılmaktadır:

- Üç yaşını doldurmadan önce iki farklı dile aynı süreçte maruz bırakılıp o dillerle konuşması sağlanan çocuklar “eşzamanlı iki dilli (simultaneous bilingual) ” gelişim sağlayan çocuklar olarak ifade edilmektedir.
- Birinci dilin gelişimi sağlandıktan sonra ikinci dili öğrenen çocuklar “ardıl iki dilli (sequential bilingual) ” olarak adlandırılmaktadır (Canan, 2012; Conboy ve Debra, 2006).

Okul öncesi dönemdeki çocukların ana dillerini öğrendikten sonra ikinci dili okulda öğretmenlerinden, evde ise ailelerinden öğrendikleri belirtilmektedir (Bal vd., 2020). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı çerçevesinde yapılan çalışmada iki dilli ve büyük yaş

grubundakilerin üstdil beceri işlemlerinde tek dilli olan çocuklara göre daha başarılı oldukları görülmektedir (Canan, 2012). Erken çocukluk döneminde iki dillilik, hem birçok dilin öğrenmesini desteklediği gibi hem de kişisel gelişimine katkı sağlamaktadır (Drian, 2012). Karşılaştıkları her dili benimseyerek kullanabilen iki dilli çocukların ifade becerilerinde küçük hatalar yapabildikleri bilinmektedir (Schwartz, 2009). Okul öncesi dönem çocuklarının karşılaştırıldığı diğer bir çalışmada alıcı ve ifade edici dil becerileri ölçülen çocuklardan iki dilli olanların puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu da iki dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin daha yüksek olduğu belirtmektedir (Hamarat, 2019).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar dili önce algılar sonra anlamlandırır ve aradaki bağlantıyı geliştirerek birden çok dili öğrenebilirler. İki dile sahip çocukların kelime dağarcıklarının tek dilli çocuklara oranla daha fazla olduğu bilinmekle beraber sözel zekâlarının daha gelişmiş olduğu söylenebilmektedir. Uygun ortam sağlanırsa üç yaşla beraber çocuk ikinci bir dili akıcı halde konuşup bir yıl içerisinde geliştirebilmektedir (Aktan Acar, 2020). Okul öncesi dönem çocukların ikinci dili öğrenebilmesi için en kritik zaman aralığıdır. İki dilli çocukların, dil gelişimini hızlandırarak eğitimlerine de katkıda bulunması gerekmektedir. Bu çocukların yaşantıları zenginleştirilirse ikinci dil gelişimlerine de katkı sağlanmış olmaktadır (Yağmur, 2007). Düşünme süreciyle paralel ilerleyen dil iletişiminin devamı için önemlidir. Tek dile sahip olan çocuklar edindikleri dile göre düşünebilirken iki dile sahip olan çocuklar her iki dile göre de düşünme becerisi geliştirmiş olurlar. Böylelikle iki dilli olmak sadece dil açısından değil bilişsel olarak da çocukların faydasına olan bir kazanımdır (Günay, 2015). Bu durum çocukların eğitim ortamına kaynaştırılmalarını da katkı sağlamaktadır.

2.1.6. Mülteci Çocuklar ve Dil

Mülteci, ülkesinde çeşitli sebeplerle zarara uğrayan ve kendi vatanına güvenini yitiren, ülkesini yöneten kişilerin adil davranmayıp kendilerini zarara uğratacağını düşünüp endişeye kapılarak başka ülkeye sığınma için başvuruda bulunan, vatandaşı olduğu ve doğup büyüdüğü ülkeye dönmeyi düşünmeyen kişidir (UNİCEF, 2021). Son yıllara ülkemize yapılan mülteci göçleri Suriye göçmen sayısında artışa sebep olmuştur. Bu süreç misafir olma algısından uzaklaşıp Türkiye’de doğan çocuk sayısını artırmıştır. Toplumsal alandaki uyum sürecinin devamını sağlamak eğitim açısından da desteklenmeye gerek duymaktadır (Tanrıku, 2017). Suriye’de 2011’den beri savaş devam etmektedir. Bu kriz karşısında en ağır bedeli çocuklar ödemeye devam ederken eğitimleri aksayabilmekte, ruh sağlıkları

bozulabilmekte ve hatta hayatlarını bile kaybedilmektedirler. Türkiye’de çoğunluğu Suriyeli olan mültecilerin yaklaşık 1,7 milyonu 18 yaş altı çocuklardan oluşmaktadır. Çocukların 680 bini okuldayken, yaklaşık 400 bin çocuk hala okula gidememektedir (UNICEF, 2021).

Çocuğun gelişiminde 0-6 yaş kritik bir öneme sahip süreçtir. Çocuk doğduğu andan ilkokula kadar yaşamının ilerleyen süreçlerini de içine aldığı düşünülen, çocuğun tüm gelişimini destekleyerek hayatı boyunca devam edecek öğrenme sürecinin temellendirdiği ve büyümenin hızlı seyrettiği bir dönemde ailelerle ve kurumlarla işbirliği gerekmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi dönem mülteci çocukların eğitimi açısından da önemlidir. Eğitim, mülteci çocukların yeni yaşam koşulları nedeniyle karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına ve içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına yardımcı olacak bir araçtır. Çocukların ana dillerinin dışında ikinci bir dil edinmelerini sağlayan programlar, çocuğun yaşadığı zorlu süreçteki şahit olduğu ağır durumu gidermede çok önemli bir unsur olmaktadır (Şeker ve Aslan, 2015). Ülkemiz etnik açıdan birçok kültürü barındırmaktadır. Aslında iki dilli çocuklar ülkemizde her zaman varlık göstermektedir. Son zamanlarda bu sayı iyice artmaktadır. Bazı şehirlerde (Kilis, Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, Adana... gibi) iki dilli çocukların artış göstermesinin sebebini göçler oluşturmaktadır. Bu sebeptendir ki kapsayıcı eğitime dâhil olan gruplar arasında yer alan mülteci çocukların eğitimi de önemlidir. Mülteci çocukların eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelerinin uyum süreçlerini kolaylaştırdığı (Croce, 2018) belirtilmektedir. Bundan ötürü iki dilli çocukların dâhil olduğu ve dil gelişimlerini destekleyen çalışmaların artması çocuklar için faydalı olabilmektedir. Yapılan çalışmalar iki dilliğin gelişmesinde dezavantaj durumlarının avantaja dönüşebileceğini vurgulamaktadır (Uzun ve Baran, 2020). Özellikle dijital temelli uygulamalardan sınıf içinde yararlanılması mülteci ve iki dilli çocukların dil gelişimi açısından önemli bir durum olmaktadır.

2.1.7. 2.1.8. Dil Gelişim Kuramları

İfade edici dil becerilerini açıklamaya çalışan çeşitli görüşler bulunmaktadır. Her bir kuram dil gelişimini farklı temlerle dayandırarak açıklamaktadır. Aşağıda dil gelişim kuramlarına ait görüşler açıklanmaktadır.

2.1.7.1. Davranışçı Kuram

Davranış kuramının temsilcilerinden Skinner’a (1957) göre çocuklar, başkaları tarafından ödüllendirildikleri zaman dili öğrenmekte ve konuşma becerileri artmaktadır. Çocuk, yetişkinin sözlerini tekrarlar ve yetişkin çocuğu ödüllendirir. Çocukların dil gelişimi

ödülleri yoluyla gerçekleşmektedir. Taklit, modelleme ve pekiştirme gibi koşullu teknikler, çocukların temel dil becerilerini ve yapılarını öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar dilin cümle yapısını da aynı şekilde öğrenmektedir (Arıca, 2003). Davranışçı kuram dil gelişiminde çocuk çevresinde konuşulanları taklit ettikçe bu durum yetişkinlerin ödüllendirmelerinin çocuğun çıkardığı sesleri tekrar ederek dil gelişiminin arttığından bahsetmektedir. Skinner dil gelişiminde çevrenin pekiştirmesini önemsemektedir. Davranış kuramcılarını dilin geliştiğinin göstergesi olarak çocuğun ifade edişinin gözlemlenmesiyle paralel olduğunu savunmaktadır (Bohannon ve Bonvillian, 1997; Çelik, 2017; Muslugüme, 2016). Davranışçılar dil becerilerinin performansının gözlenebilmesi açısından yaklaşmışlardır. Bu da ifade edici dil becerilerinin dil gelişiminin olumlu bir ilerleme gösterdiğini kabul etmektedir (Bohannon ve Bonvillian, 1997; Turgut, 2015).

Kuramın ilkelerini dayandırdığı kısım çevrenin baskın olduğu fakat biyolojik etkenlerin geri planda kalmasıdır. Davranışın kazandırılması aşamasında ödül ve cezanın var olduğu durumlardan bahsedilir. Davranış gözlenebilir ise kalıcı hale gelmiş demektir (Keenan, 2002). Skinner tarafından savunulan bu kurama göre çocuğun çevresel şartlanması üzerinde durulur. Çocuğun çıkardığı seslerin yetişkinler tarafından pekiştirilmesi üzerine dil gelişiminin gerçekleştiği savunulur. Bu pekiştirme süreci çevreden edinilen sözcüklerin anlamlı hale gelmesine kadar devam etmektedir. Bu süreçte sözcük tekrarlarının taklidi doğru ise ödüllendirilmektedir (Altınörs, 2012; Keenan, 2002). Çevre yani pekiştirme süreci o kadar etkin rol oynar ki çocuk bu esnada aktif değildir, sadece alıcılık söz konusudur. Bu ödüllendirmeler sonucu çocuk ifade edici dil becerilerini kazanmaktadır. Aksi halde cezalandırma söz konusu olduğunda yetişkinin dili taklit edilmemektedir. Bu şekilde ilerleyen süreç çocuğun çabısından kaynaklı olarak doğru dil yapısının öğrenilmesine kadar devam etmektedir (Ekmekçi, 1995).

Davranışçı kuramın görüşleri bazı konularda eleştirilmektedir. Çocuğun bilişsel süreçlerinin tam olarak ön plana alınmadığı ve bununla dil gelişiminde çocuğun içsel konuşmalarının geri plana itildiği belirtilmektedir. Dil öğrenme sürecinde her kelimenin ödüllendirilmeden de öğrenilebildiğini bu sebepten ötürü dil bilimsel sürecin nasıl kazandırıldığını açıklamada yetersiz kalması gibi konularda eleştirilmektedir (Miller, 2008).

2.1.7.2. Doğuşancı (Psikolinguistik) kuram

Temsilcisi Noam Chomsky (1957) olan kuramın dil gelişimine bakış açısı sadece yetişkin dil kalıplarını yinelenmek olmadığını, taklit kadar basit açıklanamayacağını yaratıcı bir

etkinlik olduğunu öne sürmektedir (Altınörs, 2012). Tüm dillerin ortak özellikler barındırdığını ve doğuştan gelen özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Beynin dil ile ilgili bölümünün öneminden bahseden Chomsky biyolojik süreçleri göz ardı etmemektedir(Hoff, 2005; Ellis, 2003).Doğuştancı kurama göre, Chomsky çocuğun çevresiyle etkileşime geçtikçe doğuştan getirdiği özellikleri ile dil becerisinin geliştiğini belirtmektedir. Süreç esnasında hangi dil ile etkileşimde ise o dilin dil bilgisi yapısını kavrayıp kullanmaya başlamaktadır. Derin yapı ile kavramların anlamlarını, yüzeysel yapı ile dilin sözcüklerini ifade etmektedir (Chomsky, 2009) Dil öğrenme yetisinin doğuştan geldiğini savunan bu yaklaşıma göre Chomsky, sözel ifadeleri derin ve yüzeysel olmak üzere iki yapıya ayırmıştır. Derin yapı, tanımlı kavramların anlamlarını ifade ederken, yüzeysel yapı ise ifade biçimlerini belirtir. Çocuk etraflarında konuşulan dili dinlemektedir ve cümleler kurmak için doğuştan gelen dil becerilerini kullanmaktadır. Kelimeleri birbiri ardına rastgele yerleştirmek yerine dilbilgisi kurallarına uyan cümleler kurmaktadır (Günay, 2013). Çocukların dil öğrenme süreçlerinde izledikleri sıra önce seslerin anlamlarını kavramalarını sağlarken daha sonra onları yüzeysel yapıda ifade biçimlerine dönüşmesine katkı sağlamaktadır. Bu kurama göre konuşmayı öğrenmede, anlamsal süreç ve ifadesel süreç birlikte oluşmaktadır (Dağabakan, 2007).

Kısaca özetlemek gerekirse çocuğun dili kullanabilmesi için beynin bazı bölgelerinde gerekli gelişimin tamamlanması gerekmektedir. Bu kuramın görüşüne göre normal gelişim düzeyinde dünyaya gelen ve gelişen çocuk dünyada bulunan tüm dilleri öğrenebilir. Yani çevre koşulları çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerle kullanabileceği dilde belirleyici olabilmektedir (Sebzecioğlu, 2010; Atay, 2009). Kurama göre, çocuklar edinecekleri dilin yapılarını öğrenebilmektedir.

2.1.7.3.Sosyo Kültürel Kuram

Vygotsky (1985) çocuğun dili öğrenme sürecinin toplumsal etkileşimle olduğunakarşılıklı etkileşim ve iletişimi temele alarak dilin geliştiğini savunmaktadır. Dilin gelişiminde toplumsal öğelerin baskın olduğunu belirtmektedir. Çocuğun, yetişkin desteği ile hem öz düzenleme becerilerini kazanabileceği hem de yeni bir dil öğrenebileceğinden bahsetmektedir (De Guerrero ve Villamil, 2000). Çocuk dili öğrendikçe bilişsel becerileri de gelişmektedir. Çocuk dil ile yeni kelimeler edinir, edindiği kelimelerle düşünme ve öğrenme sürecini anlamlandırarak biçimlendirmektedir. Vygotsky, dilin düşünmede büyük payının olduğunu savunmaktadır. Düşünme süreci için zihinsel bir araç olduğundan bahsetmektedir.

Çocuklar düşünmek için kavramlar kullandığı müddetçe bir nesneyi düşünebilmek için varlığına gereksinim duymamaktadır (Temel ve İmir, 2019). Burada dilin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuk hayal eder, yeni fikirler yaratıp ve bu fikirleri çevresindekilerle paylaşabilir. Düşünsel süreçte araç görevi gören dil hem de bu sürecin önemli bir parçası olmaktadır. Çünkü dil ile ifade edici süreç gelişmektedir (Bodrova vd., 2017).

Dil ve düşünce ilk başta paralel hareket etmemektedir. Fakat süreç ilerledikçe ortak hareket etmeye başlamaktadır. Küçük çocuklardaki düşünce ve dil birbirinden bağımsız ve farklı şekillerde gelişme göstermekle beraber iki yaş sonrası her iki öge de paralel hareket ederek birleşme sağlamaktadır (Temel ve İmir, 2019). Çocuk ve çevre etkileşimi dil gelişimi aşamasında sosyal durumların baskın olmasıyla birliktelik sağlamakla beraber dışa dönük olan konuşma şeklini zamanla içe dönük konuşma haline bürünmesini desteklemektedir. Bu aşamalı sürecin kavram oluştururken de iki bölümden oluştuğu belirtilmektedir. Dört yaşına kadar olan dönemde kavramların, çocuğun duyu organlarını kullanarak yaptığı algılamaların çevre ile etkileşiminden oluştuğu belirtilmektedir (De Guerrero ve Villamil, 2000) . Dört yaş civarında başlayan diğer bölümde çocuğun bir önceki dönemde edindiği kavram öğrenmesinin belli özelliklerle sınıflamasına olanak sağladığı gibi, çocuğun objektifliğe doğru adım atan sürecinin belirleyicisi de olduğu bilinmektedir. Son bölümde ise çocuk önceki dönemlerde edindiği kavramları yeniden biçimlendirip bilimsel kavramlar oluşturmaktadır (Temel, vd. 2014).

Vygotsky konuşmada iki farklı aşamayı belirtmektedir:

Sosyal Konuşma: Adında da geçtiği gibi hem sosyal yönü hem de iletişim yönü baskındır. Çocuk doğduğu andan itibaren bulunduğu sosyal çevre ile etkileşim içine girmektedir. Yetişkinlerin duyabileceği tarzda yüksek sesle konuşmanın hâkim olduğu bilinmekle beraber, mutlaka birileri ile iletişime geçiş söz konusudur. Diyalog şeklinde karşılıklı oluşum mevcuttur. Bundan ötürü sosyal konuşma olarak adlandırılmaktadır.

Kendine Yönelik Konuşma: Başkaları ile iletişime geçme amaçlı olmayan fakat duyulabildiği halde kişinin kendi ile konuşmasıdır. Çocuğun öğrendiği her kavram kendine yönelik konuşma olarak oluşmayabilir. Fakat çoğu bu sürecin kapsamına dâhil olmaktadır. Erken çocukluk döneminde kendine yönelik konuşma ile nesne ve düşüncelerin farklı birleşimlerini deneyerek öğrendiği kavramların arasında ilişki kurmaya başlamaktadır. Fakat çocuk bu ilişkileri sessizce düşünmemektedir. Kendine yönelik konuşmaya devam etmektedir (Bodrova vd., 2017).

Vygotsky, erken çocuklukta bir veya birden fazla diledinilmesinin sosyal etkileşimler sonucunda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu süreçte çocuğun algı, dikkat, hafıza, akıl yürütme, problem çözme ile de desteklenerek dil öğrendiğini savunmaktadır (Yazıcı, 2011). Çocukların ikinci dil ifade becerilerinin desteklenmesinde yakınsak gelişim alanındaki yetişkinlerin rolü büyüktür. Çocuklar, yetişkinlerden aldıkları destek sayesinde ikinci dil becerilerini kazanmaktadır (De Guerrero ve Villamil, 2000). Dil gelişimleri açısından değerlendirildiğinde yetişkin desteği ile iki dilli çocukların dil becerisine katkı sağlaması açısından önemlidir.

2.1.8. Dil Gelişim Dönemleri

Dil gelişimini dilin yapısı veya öğrenmekle sınırlandırmak mümkün değildir. Çocuğun kullanacağı dilin kurallarını ve stratejilerini de anlamayı gerektirmektedir. Çocuklar doğdukları andan itibaren dil gelişimde belli aşamalardan geçmektedir. Bireysel farklılıklar olsa da genel olarak bütün çocuklar aynı dil aşamalarından geçtiği belirtilmektedir (Kaya, 2018).

2.1.8.1. Agulama Dönemi (0-12 Ay)

Yaklaşık çocuğun iki veya üç aylık olduğu dönemlerden başlayıp bir yaşını tamamlamasına kadar olan süreç agulama dönemi olarak bilinmektedir. Bebekler bu dönemde ana dillerinin temel seslerini ayırt edip, bunları öğrenmekte ve geliştirmeye başlamaktadır. Bebeğin “aaa”, “eee” gibi sesleri çıkarabildiği söylenebilir (Arı, 2010). Sırasıyla aşağıda belirtilen evrelerden geçmekte ve özelliklerini sergilemektedir.

2.1.8.2. Ağlama Evresi (0-2 Ay)

Çocuk ağlamaya başlayarak, nefes alış verişini sağlamakta, doğuştan getirdiği refleksif hareketleri geliştirmektedir. Süreç ilerledikçe bebeğin ağlama sesi ve tonları da değişmektedir. Zamanla bebeğin ihtiyacının giderilmesine paralel olarak ağlamanın seyrinde de değişim gözlenmektedir (Aral ve Gürsoy, 2012).

2.1.8.3. Babıldama Evresi (2-6 Ay)

Bu dönem itibarıyla ünlü ve ünsüz tekrarlı heceler ilk defa görülmeye başlamaktadır. Bu evredeki ses tekrarlarının evrensel ve tüm dillerde ortak olduğu hiçbir ana dilin yapısına özgün olduğunun varsayılmayacağı belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2002). Ayrıca çocuklar çenelerini daha iyi kaldırıp ve indirmeyi öğrenmişlerdir. Çeneyi kaldırmak, dudakların ve

dilin nefesi sıkıştırmasını desteklemekte ve daha fazla ünsüz oluşturmasını sağlamaktadır. Çenenin indirilmesi sesli harflerin çıkarılmasını desteklemektedir (Lieberman, 2012). Bebekler içinde buldukları kültürün kullanmış oldukları dilin özelliklerine benzeyen sesler çıkarabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007).

2.1.8.4.Çağıldama (Heceleme) Evresi (6- 12 Ay)

Bebğin bu dönemde bir ünlü ve bir ünsüz harfli heceleri tekrar ettiği süreçtir. Genel olarak ‘ ma- ma, da-da ‘ gibi heceler tekrar edilmektedir. Bebek sözcüklerden önce heceleri çıkarmaya başlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). Çevresinde en çok duyduğu heceleri algılayıp tekrar etme eğilimi göstermektedir. Bu süreç çağıldama evresidir ve altı ile oniki ayları arasında çocuklar dil gelişimi açısından bu dönemden geçmektedir. Bu evrenin sonunda kendi ana dilinin heceleriyle birleştirip oluşturduğu kelimeleri söylemeye başlamaktadır. Artık bebekler kendi dillerini konuşmaya hazır olabilirler (MEB, 2013; Papalia ve Olds, 1982).

2.1.8.5.Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay)

Tek kelime evresi onikinci ayda başlayıp, on sekizinci veyayirmi dördüncü aya kadar devam eden dönemdir. Bu evrede çocuklar bir cümleyi tek kelime ile ifade etme eğilimindedirler (Haslet ve Samter, 2012). İlk kelimeler genel olarak aynı hecenin tekrarı ile oluşmaktadır. Genel olarak “baba, mama” gibi kelimelerin seslendirildiği dönemdir (Tümkiye, 2008). Örneğin, "baba" kelimesi, babanın kendisine, ona benzeyen herhangi birine, arabasına, sahip olduklarına veya herhangi bir eylemine atıfta bulunmak için bile kullanılabilir (Aksu-Koç ve Ketrez, 2016). Bu süre zarfında çocuğun davranışı çocuğun içinde bulunduğu durumla birlikte değerlendirilmelidir (Baykoç Dönmez vd., 2000).

Alıcı dil önce ifade edici dil sonra gelişmektedir. Bir yaşından büyük çocukların çoğu, bir veya üç kelime kullanarak net bir şekilde konuşabilmektedir (Tümkiye, 2008). Normal gelişimgösteren çocuklar ilk kelimelerini bir yaşlarına girincesöylemektedir. Bu dönemde alıcı dilden ifade edici dile geçiş başlamaktadır (Özbydar, 1970).

2.1.8.6.Telgrafik Konuşma Dönemi (18 - 24 Ay)

Bu dönem on sekizinci veya yirmi dördüncü ayda başlayıp otuzuncu aya kadar sürebilmektedir. Bebek yaklaşık bir buçuk yaşına gelince yirmi beş kelimenin oluşturduğu bir dil haznesi mevcut olmaktadır (Özbydar, 1970). İkinci yaşa doğru kelime kapasitesi hızla gelişen çocukların bu dönemde elli veya daha fazla kelime kullanabildikleri söylenmektedir

(Luinge vd., 2006; Reznick ve Goldsmith, 1989). Bu aşamada, yirmi kadar ünsüz sesler tüm ünlüler telaffuz edilebilir (Luinge, vd., 2006). Bebekler bir buçuk ile iki yaşları arasında iki kelimeyi kullanarak ifade becerilerinde artış sağlayabilirler.

Bu aşamada çocuklar kelimelerin karşılıklı ilişkilerini kavrayıp iki kelimeyi bir araya getirerek farklı anlamları keşfetmeye başlayabilmektedir. Fakat edatlar, zarflar ve sıfatlar gibi kelime kategorileri hala kullanılmamaktadır. Bu dönemde iki kelimedenden oluşan yapılar göze çarpmaktadır (Gander ve Gardiner, 1988). Öncelikle isim ve fiilden oluşan cümleler kurulmaktadır. Anlatmak istediklerini genel olarak biri isim diğeri fiil veya sıfattan oluşan telgrafik nitelikli yapılar görülmeye başlamaktadır. Her zaman fiillerdeki zaman eki, isimlerdeki çekim ekleri, edat ve bağlaçlar eksiktir. Mesela “baba şapka” derken, babasının şapkasını istiyorum gibi anlamlarla açıklama yapmaya çalışmaktadır (Kaya, 2018; Moskowitz, 1978). Bu nedenle bu cümlelerle yapılan konuşma, içinde sadeceönemli kelime barındırmakta ve buna "telgraf konuşması veya telgraf gibi konuşma " denmektedir (Gander ve Gardiner, 1988). Bu döneme “telgraf” denilmesinin nedeni, anlamı iletecek en az sayıda kelime kullanılması, durum eklerinin ve hatta çoğu eklerin kullanılmamasıdır (Luinge, vd., 2006).

2.1.8.7.İlk Gramer Dönemi (24- 60 Ay)

Çocuklar iki veya iki buçuk yaşında 400 kadarkelime söyleyebilirler. 2-3 cümlelik kelime konuşabilir, zamir ve isimleri uygun şekilde telaffuz edebilirler. Dilde ifade becerileri gelişmekle beraber ekolali (kelime tekrarı) azalmaktadır. Çocuklar üç yaş civarında çoğul ekleri ve zamiri kullanabilirler. Üç veya beşkelimelik cümleler kurabilirler. Konuşmalarının çoğunluğu diğere bireyler tarafından anlaşılabilir. 3 yaş civarındaki çocukların kelime hazinesi 900 ile 1000 arasında olduğu belirtilmektedir (Kol, 2011).

Çocuk üçüncü bitirdiğinde ana dilinin öğelerini aktif olarak kullanmayı öğrenmektedir. Artık daha mantıklı ve anlamlı cümleler kurmakla beraber yerinde konuşacağı zamanı bekleyebilir. Çocuğun kelime sayısı artmaktadır. Çokluk ekleri, fiilerin çekim ekleri, iyelik ekleri ve dil bilgisi kurallarını kullanmaya başlamaktadır (Gander ve Gardiner, 1998). Amacı olan cümleler kurabildiği gibi sorular sormaya da başlayabilir. Beş yaşa doğru sözcük dağarcığında bulunan kelime sayısının ortalama iki bin civarında olduğu bilinmektedir. Yetişkinlerle iletişimi başlatıp sürdürme gibi süreçleri yönetmede aktif olabilmektedir(Aral ve Gürsoy, 2012; Bekir ve Temel; 2006).

2.1.9. Dört ve Beş Yaşlar Aralığındaki Çocukların Dil Gelişim Özellikleri

Çocukların dört ve beş yaş aralığında dil gelişiminde beklenen özellikler şunlardır:

- Üç – dört cümleden oluşan şarkıları söylemektedir.
- Gördüğü resimleri açıklayabilmektedir.
- Tam ve düzgün cümleler kurabilmektedir.
- İçerisinde zaman barındıran cümle kurabilmektedir. Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanları doğru ifade edebilmektedir.
- Kendisine gösterilen on sekiz farklı nesne resminden on dört tanesinin adlarını söyleyebilmektedir.
- Gözlemediği olayları anlatıp aralarında ilişki kurabilmektedir.
- Öğretilirse ev adresini söyleyebilmektedir.
- Kaç yaşında olduğunu sorulduğunda yaşını söyleyebilmektedir.
- "Neden, nerede, ne zaman, nasıl" vb. sorular sorabilmektedir.
- Sözcüklerin anlamlarını sorabilmektedir.
- Hayal barındıran küçük hikâyeler anlatabilmektedir.
- Ailesinden birilerinin olduğu öyküler anlatabilmektedir (MEB,2013)

2.1.10. Okul Öncesi Dönemde Türkçe Etkinlikleri ve Hikâye Anlatımı

Türkçe etkinlikleri, öğretmenin rehberliğinde yapılır ve çocukların gelişim alanlarının tümüne hitap etmektedir. Çocuklar bu etkinliklere katılım esnasında hem ifade edici dil becerilerini hem de hikâye dinleme becerilerini geliştirmektedir (Köse, 2019) .

Hikâyelerin eğitimdeki önemi yadsınmamaktadır. Çocukların özellikle dil gelişimlerini desteklemektedir. Hikâye etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını, hayal dünyalarını geliştirdiği gibi yaşantılarını yansıtmalarına da fırsat sunmaktadır (Zembat ve Zülfikar, 2006). Hikâye anlatımı çocukların dikkat sürelerine paralel biçimde, gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde seçilmelidir. Öğretmen çocuklara anlatacağı öykünün konusunu, anlatım türünü, çocukların yaşları ve gelişim seviyelerini göz önüne alarak uygun bir seçim yapılmalıdır. Anlatılacak hikâyenin anlatım süresi tespit edilmeli ve çocukların dikkatinin dağıtmadan hikâyeyi anlamalarına olanak sağlanmalıdır. Doğru kitap seçimi çocuklara zenginleştirilmiş dil çevresi oluşturmaktadır. Dil ile çocuk hayal etmeyi, özgün fikirler üretmeyi ve bu fikirleri iletişime geçtiği insanlarla paylaşmayı da öğrenmektedir. Çocuklara uygun olarak seçilen hikâye kitabı okul öncesi öğretmenleri tarafından farklı ses

tonu, beden dili hareketleri ile desteklendiğinde çocuklar için daha kalıcı bir etkinlik olabilecektir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanı kazanım ve göstergeleri aşağıda belirtilmiştir. İfade edici dil gelişimi ile ilişkili olan kazanım ve göstergeler (ss, 25-26) sadece İfade edici dil göstergeleri eklenmiştir. Göstergelerin bazıları çıkarılmıştır.

Dil Gelişimi Alanı Kazanım ve Göstergeleri Şunlardır:

- **Kazanım 1. Sesleri ayırt etmektedir.** (Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyleyebilir. Sesin kaynağının ne olduğunu söyleyebilir. Sesin özelliğini söyleyebilir. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleyebilir. Verilen sese benzer sesler çıkarabilir.)
- **Kazanım 2. Sesini uygun kullanmaktadır.** (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanabilir. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlayabilir.)
- **Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurmaktadır.** (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurabilir. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanabilir.)
- **Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanmaktadır.** (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanabilir.)
- **Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanmaktadır.** (Göstergeleri: Konuşmayı başlatabilir. Konuşmayı sürdürebilir. Konuşmayı sonlandırabilir. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanabilir. Sohbeta katılabilir. Konuşmak için sırasını bekleyebilir. Duygu, düşünce ve hayallerini söyleyebilir. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyleyebilir.)
- **Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirmektedir.** (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark edipve sözcüklerin anlamlarını sorabilir. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyleyebilir. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanabilir. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanabilir.)
- **Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavramaktadır.** (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirebilir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklayabilir. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapabilir.)
- **Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade etmektedir.** (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorabilir. Dinledikleri/izledikleri

ile ilgili sorulara cevap verebilir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatabilir. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergileyebilir.)

- **Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığı göstermektedir.** (Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyleyebilir. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyleyebilir. Aynı sesle başlayan sözcükler üretebilir. Aynı sesle biten sözcükler üretebilir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyleyebilir. Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyleyebilir.)
- **Kazanım 10. Görsel materyalleri okumaktadır.** (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceleyebilir. Görsel materyalleri açıklayabilir. Görsel materyallerle ilgili sorular sorabilir. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verebilir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturabilir.)
- **Kazanım 11. Okuma farkındalığı göstermektedir.** (Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşabilir. Yetişkinden kendisine kitap okumasını isteyebilir. Okumayı taklit edebilir. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklayabilir.)
- **Kazanım 12.Yazı farkındalığı göstermektedir.** (Göstergeleri: Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklayabilir.)

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişimi kazanım ve göstergeleri ifade edici dili destekleyen yapıya sahiptir. Çocukların gelişim alanları bakımından ele alındığında 2013 okul öncesi eğitim programında dil gelişimine ait kazanımların 4'ünün göstergelerin ise 15'inin 21. yüzyıl becerilerine yönelik olduğu belirtilmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Basitten karmaşığa doğru ilerlemesi iki dilli çocukların da dil gelişim sürecine katkı sağlamaktadır.

2.1.11. Hikâye Anlatım Türleri

Hikâye dinlemek çocuklar için eğlenceli bir etkinlik türüdür. Fakat hikâyeyi dinlerken anlatıcının kullanacağı teknikler çocuğun dikkatini çekmesi açısından önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukların dil becerilerini geliştirdikleri en hızlı süreçtir. Tüm gelişim alanları açısından olduğu gibi ifade edici dil becerileri açısından da kritik bir öneme sahiptir. Bu evrede dil gelişimini çeşitli öğelerle desteklemek mümkündür. Bunun için 2013 okul öncesi eğitim programında dil gelişimini desteklemek amacıyla Türkçe etkinlikler planlanırken bazı örneklerden yararlanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: tekerlemesöyleyebilmeleri, parmak

oyunları oynayabilmeleri, öykü tamamlayabilmeleri, yeni öykü oluşturabilmeleri, öyküyü tekrar anlatabilmeleri vb. olarak belirtilmiştir (MEB,2013; 46).

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların devam ettikleri kurumlarda çocuklara farklı yöntem ve tekniklerde hikâye anlatımı yapılmaktadır. Buradaki amaç tek bir teknik/yöntem kullanılarak yapılan anlatımla sıkıcı hal oluşturmanın önüne geçmek ve ilgiyi çekerek dikkat süresini uzatmaktır. Hikâye anlatılan çocukların yaş grubuna uygun olan hikâyeler seçilmelidir (House ve Rule, 2005; Şirin, 2000). Hikâyeyi anlatacak kişinin kullandığı anlatım yöntemine hâkim olması ve mutlaka seçilen hikâyeyi önceden birkaç defa okumuş olması gerekmektedir. Hem kullanılan anlatım yöntemi hâkim olmalı ve çocuklara uygun açıklamalarla desteklemelidir (Alpöge, 2006; Karatay, 2007).

Okul öncesi eğitim programında bahsedilen etkinlik türlerinden hikaye anlatımı düz, herhangi bir araç kullanmadan anlatım, resimli hikaye kitabı ile anlatım, oluşturulan bir fondan hikaye anlatım, puzzle (yapboz) ile hikaye anlatımı, hikaye kartı ile anlatım, pazen tahta ile anlatım, yansıtım ile anlatım, masal kutusu ile anlatım, hikaye evi ile anlatım, mutfak önlüğü ile anlatım, televizyon şeridi ile anlatma, kukla yöntemi ile anlatma, slâyt, tepegöz, TV, CD ile anlatım (Oğuzkan, 2001; Taner Derman, 2019; Unutkan, 2007), dijital hikaye anlatımı (Şimşek vd., 2018), storyline yöntemi (Cengiz, 2015) ile hikaye anlatımları gibi teknik ve yöntemleri içermektedir. Bu hikâye tekniklerinin tamamını açıklamaktan ziyade en çok kullanılan hikâye anlatım türlerinden aşağıda bahsedilmiştir. Bu çalışmada da çeşitli hikâye türleri arasından ifade edici dil becerilerine etkisinin incelendiği anlatım türü olan dijital hikâye anlatımı kullanılmıştır. Diğer hikâye anlatım türlerine uygun açıklama ve örnekler aşağıda belirtilmiştir. Bunlar resimli hikâye kitabıyla anlatım, kukla ile hikâye anlatımı, dijital hikâye anlatımı ve öyküleştirme (storyline) ile hikâye anlatımıdır.

2.1.11.1. Resimli Hikâye Kitabı ile Hikâye Anlatımı

Erken çocukluk döneminde hikâye anlatım türlerinden birisi resimli hikâye kitapları ile anlatımdır. Çocuk kitaplarındaki resimler çocuğun çevresiyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Resimli çocuk kitapları ile çocuğun hayal gücü canlı tutulmaktadır. Okul öncesi çocuklarına hitap eden hikâye kitaplarının dil yapıları; basit, iddiasız olmalıdır. İnsanlar, hayvanlar, nesnelere ve nesnelere orijinal halleriyle temsil edilmelidir (Uzmen ve Mağden, 2002). Resimli hikâye kitapları hem çocuğa uygun resmedilmiş hem de yazılarla düzenlenmiş olmalıdır. Resimli hikâye kitaplarında yer alan resimler çocukların görebileceği büyüklükte olmalıdır. Renklendirmeler çocuklara hitap edecek şekilde seçilmelidir. Hikâyeler kısa ve

çocuğun ilgisini çekebilecek düzeyde olmalıdır. Resimler karakterleri temsil edecek şekilde olmalıdır. Somutlaşan öğeler çocuğun zihninde daha kalıcı hale gelebilmektedir. Çocukların yaş aralığına uygun olarak cümle sayısı ve karakter sıralaması da giderek artış göstermelidir. Verilecek iletinin resimlerle paralel olması ve resimlerin oval hatlarla desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye anlatımına başlanırken mutlaka kitabın kapağı çocuklara gösterilmeli, kitabın adı ve yazarından bahsedilmelidir (Bağdaş ve Demir 2016; Gönen vd.,2013; Tuğrul, 2002).

Resimli hikâye kitabı ile anlatım yapılırken resimler üzerinden kelime etiketlemesi yapılabilir, olay dramatize edilebilir, 5N1K (Ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede, kim) soruları ile süreç desteklenebilmektedir. Hikâye yarıda kesilerek çocukların akıl yürütmeleri istenebilir. Kitaptaki resimlere dikkati arttırmayı sağlayan açık uçlu yani yorum yapmayı gerektiren sorulardır. Hem çocuğun dil gelişimini artırır hem de duygu durumunu keşfetmesine katkı sağlamaktadır (Şirin, 2000). Hikâye kitapları çocukların mantıksal muhakeme süreçlerini destekler ve neden-sonuç sıralaması yapmalarına katkı sağlar. Böylece nitelikli olarak hazırlanmış erken çocukluk dönemine uygun resimli çocuk kitapları sayesinde olayların belirli bir sıra ile gerçekleştiğini, hikâyedeki durumların arasındaki neden-sonuç ilişkisini kavrayabilirler (Bailey, 2009). Kitapta yer alan karakterin sorununa nasıl bir çözüm bulunduğunu somut olarak görür ve sorun çözme becerilerini geliştirebilirler. Aslında dolaylı olarak yaşama yakınlık kurmaktadır (Alpöge, 2003; Ulusoy ve Altun, 2018).

Resimli çocuk kitaplarındaki görsellerin çocuk gelişimine katkısını Sever (2008) ve Bailey (2009) şöyle ifade etmektedir:

- Çocuğun hafızasında nesnelerin ve varlıkların görüntülerini oluşturmakta ve çocuğun kavramsal gelişimine yardımcı olmaktadır.
- Hikâye anlatımında sıralama becerisine katkı sağlamaktadır (hikâyeyi başlatma, geliştirme, sonuçlandırma).
- Tahmin edebilme ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme gibi bilişsel becerilerini desteklemektedir.
- Kitaplardaki resimlerle deneyimsel iletişim, çocukların duyuşsal algılarını geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Duyularla düşünmeye olanak sağlayacak görsel bir ortam yaratmaktadır.
- Çocuğun bir kitap okuma veya okunanları işitme sürecine birçok duyuyla katılmasına katkı sağlamaktadır.

- Çocukların duygu ve düşüncelerini resimlerin düşündürdüklerine göre açıklama isteğini teşvik etmektedir.
- Durumları kendi sözcükleri ile anlatabilme ve yorumlayabilmelerine katkı sağlamaktadır.
- Çocuğa, resmin duygu ve düşüncelerin dili olduğu, sanatın dilinin birden fazla anlamı olabileceği ilk deneyimini yaşatmaktadır.
- Resimli kitaplarla sohbetler çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir.
- Çocukları kitap okumaya teşvik etmektedir.
- Sorularını cevaplayabilmesi için somut örnekler oluşturabilmekte, çocuğa çevreye ve doğaya daha duyarlı bakmayı öğretebilmektedir.

2.1.11.2. Kukla Yöntemi ile Hikâye Anlatımı

Erken çocukluk döneminde kuklalar en dikkat çekici materyallerden biridir. Kumaş, keçe, eva, kaşık, ip, çorap vb. malzemelerden oluşturulabilirler. Hangi malzemedен yapılsa yapılsın çocuklar kuklaları canlandırmayı, onları konuşurmayı çok sevmektedir. Böylece ifade becerilerinde artış sağlandığı gibi sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Anlatılacak hikâyenin iletisine göre karaktere uygun kukla seçilmelidir. Hazır alınabileceği gibi istenirse çocuklarla beraber kukla yapılabilir veya öğretmen önceden kuklayı hazırlayıp sınıfa getirebilir (Olgan, 2017). Kukla türlerine örnek vermek gerekirse kaşık kukla, el kuklası, parmak kukla, iple kukla vb şekilde oluşturulan kuklalar kullanılabilir (Güleryüz, 2003). Hikâye anlatıcısı kuklayı kullanırken çok fazla karaktere yer vermemelidir. Hem çocukların dikkati dağılabilir hem de anlatıcı karakterleri canlandırırken zorlanabilir. Karaktere uygun ses tonu ile canlandırma yapılmalıdır. İstenirse kukla ile hikâye anlatımı yapılırken müzikle de eşlik edilmesi sağlanabilir (Çılgın, 2007). Burada amaç çocuğun anlatılan hikâyeyi dinleyebilmesi kendisinin de ifade becerisini geliştirmesidir.

2.1.11.3. Dijital Hikâye ile Hikâye Anlatımı

Teknolojik ilerlemeler eğitim ortamında da gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Çocukların teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve öğrenme isteklerini de artırmak için yeni bir yöntem olarak dijital hikâye anlatımı geliştirilmiştir (Alpay & Okur, 2021). Dijital ortamlarda yazılıp, depolanıp, yayımlanıp, okunan dijital hikâyeler “dijital hikâye anlatımı (digital story-telling)” kavramının oluşmasını sağlamıştır (Turgut, 2015). Dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatımı ve multimedya teknolojilerinin

birleşimidir(Norman, 2011). Dijital hikâye, genel itibariyle hikâyelerdeki karakterlere, durum ve olaylara ses, görüntü, grafik, müzik eklenerek dijital ortamda sunulmasıdır. Hazırlanışı bakımından kişiye özgünlük sağlayan bir esneklik sunulmakla beraber, internet tabanlı ortamda hazırlanması içeriklerin daha uzun süre saklandıktan sonra yayınlanıp depolanmasını sağlamaktadır (İnceelli, 2005; Meadows, 2003). Dijital hikayelerin çocukların toplam dikkat süresini artırmada etkili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Sun vd.,2019). Erken çocukluk döneminde dil öğreniminde ilgi ve isteği artırıp çocukları güdüleyen dijital hikâye anlatımını kullanmak gerekmektedir(Burn ve Reed, 1999; Howell ve Howell 2003). Dijital hikâye anlatımı çocukların dil kullanım becerilerini desteklemektedir. Bu onların kendilerini ifade etme ve yeni yaşantılar denemelerini sağlamaktadır(Lambert, 2017).

Günümüzde bu anlamda dijital hikâyeler, dil gelişimini desteklemek amacıyla sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Dijital hikâye anlatımı, bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici de kullanılarak geleneksel hikâye anlatımını dijital teknolojiyle birleştiren yaratıcı bir süreçtir (Ohler, 2013; Robin, 2016).Bu amaçla, hikâyeler Storyjumper, Storybird, Photostory, Mikrosoft Power Point, Movie Maker vb. gibi yazılımlarla dijital ortama aktarılmaktadır (Eroğlu ve Okur, 2020). Dijital hikâyeler güçlerini görüntüleri, müziği, anlatıyı ve sesi bir araya getirmelerinden almaktadır. Böylece karakterlere, durumlara ve kavramlara derin bir boyut kazandırır ve canlı renkler sunmaktadır.(Yüksel, 2011).

Hikâyeyle uyumlu olduğu sürece animasyonlu resimler, sesler, müzikler, çocukların hikâyeyi dikkatleri dağılmadan dinlediklerini, hikâyelere anlamlı sözsüz eklemeler yapmanın hikâyeyi anlama ve yeni kelimeler öğrenmeyi arttırabilir (Takacs, Swart ve Bus, 2015). Yapılan çalışmalar dijital hikâyelerin çocukların erken okuryazarlık becerileri ve dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Ihmeideh, 2014; Shamir ve Baruch, 2012; Strouse ve Ganea, 2017; Zipke, 2017).

2.1.11.3.1.Dijital Hikâyenin Tarihçesi

Günümüzde teknoloji ve dijital uygulamalardan uzak durmak mümkün görülmemektedir. Artık 21. yüzyıl dijital uygulamaları hayatımızın hemen her alanına etki etmeye başlamıştır. Bu etkileme süreci eğitim uygulamalarının ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Hikâye anlatımlarında da değişime ihtiyaç duyulmaktadır. Konunun bütünlüğüne bağlı olarak, dijital hikâyeler gerçek veya kurgusal kişisel deneyimler hakkında bilgi vermek, çocukları eğitmek, motive etmek, çeşitli görsel öğelerle desteklemek ve hikâyeler anlatmak için kullanılabilir (Robin, 2009).

- **Hikâyeyi Yazma Aşaması**

Dijital hikâye oluşturmanın ilk aşamasıdır. Konuya karar verdikten sonra gerekli kurgular oluşturulur. Bu esnada önemli olan kısım belirlenen temanın çocuğa kazandırılacak öğretim programı ile paralel olması gerekmektedir. Hikâyede yer alacak öğelerin çocuğun yaşamına yakın olması dikkati daha fazla çekebilecektir. Özellikle küçük yaş grubu çocukların dikkatlerini çekebilmek önemlidir. Konu ve kurgu bütünlüğüne karar verildikten sonra diğer aşamaya geçilmelidir.

- **Hikâyeyi Senaryo Haline Getirme Aşaması:**

Dijital hikâye oluşturmanın ikinci aşamasıdır. Hikâyenin yazımı tamamlandıktan sonra oluşturulacak senaryoya uygun çocuğa iletilecek ana fikrin, karakterler ve hikâye oluşturmada kullanılacak dijital hikâye programı ve diğer araçların seçimine karar verilmelidir. Burada kullanılacak dijital hikâye programının ses, müzik ve görsel ekleme yönlerinin gerekliliklerine karar verilmektedir.

- **Hikâye Tahtası Oluşturma Aşaması:**

Dijital hikâye oluşturmanın üçüncü aşamasıdır. Senaryonun nerede ve nasıl uygulanacağını planının yapıldığı aşamadır. Temanın hangi aralıklarla işleneceği vs. gibi hikâyenin yönetimsel planının olduğu olmazsa olmaz aşamadır.

- **Dijital Ortam Araçlarının Seçimi ve Kullanımı Aşaması:**

Dijital hikâye oluşturmanın dördüncü aşamasıdır. Dijital hikâye oluşturan kişi ve ya kişiler tarafından kendilerine ait cihazlar aracılığıyla (bilgisayar, hoparlör, ses kayıt aygıtı, kamera, fotoğraf makinesi, cep telefonu vb.) dijital hikâye programına karar verilen aşamadır.

- **Dijital Hikâye Oluşturma Aşaması:**

Dijital hikâye oluşturmanın beşinci aşamasıdır. Hazırlanan hikâyeler ve dijital hikâye programına karar verildikten sonra bu aşamada birleştirme yani dijital ortama aktarılma sağlanır. Uygun arka plan, karakter ve diğer öğelerle hikâye tamamlanmaktadır.

- **Dijital Hikâyeyi Paylaşma Aşaması:**

Dijital hikâye oluşturmanın son ve önemli aşamasıdır. Eğitim ortamlarında öğretim materyali olmak üzere tasarlanıp hazırlanan dijital hikâyeler gerek sınıf ortamlarında gerekse dijital teknoloji destekli çevrimiçi kullanılmaya başlanmıştır. Hem sınıf ortamında hem de internet ağı destekli telefon, tablet ve bilgisayar aracılığıyla öğretmen, ebeveyn, çocuklar ve araştırmacıların her an ulaşabilecekleri kadar yaygın hale gelmektedir.

Dijital hikaye oluşturmanın faydaları olduğu bilinmektedir (Howell ve Howell 2003; Robin, 2006; Tyner, 1998). Faydaları şu şekilde belirtilmektedir:

- Çocukların düşünce, duygu, kültür vs. gibi paylaşmak istediklerini eğlenceli hale getirebilir.
- Çocukların dil becerilerinin gelişip yeni kavramlar öğrenmelerine olanak sunmaktadır.
- Çocukların öğrenme isteklerini artırabilir ve yeni öğrenmelerini desteklemektedir.
- Aktif öğrenme becerilerine katkı sunmaktadır.
- Etkileşimi sağladığı gibi fikir alışverişi, yeni oluşumların desteklenmesine katkı sağlamaktadır.
- Yaratıcı yazma ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir.
- Dijital hikâye ile ilgilenenleri web 2.0 programları, dijital kaynaklar, görüntü, ses, video vb. konularda geliştirmektedir.

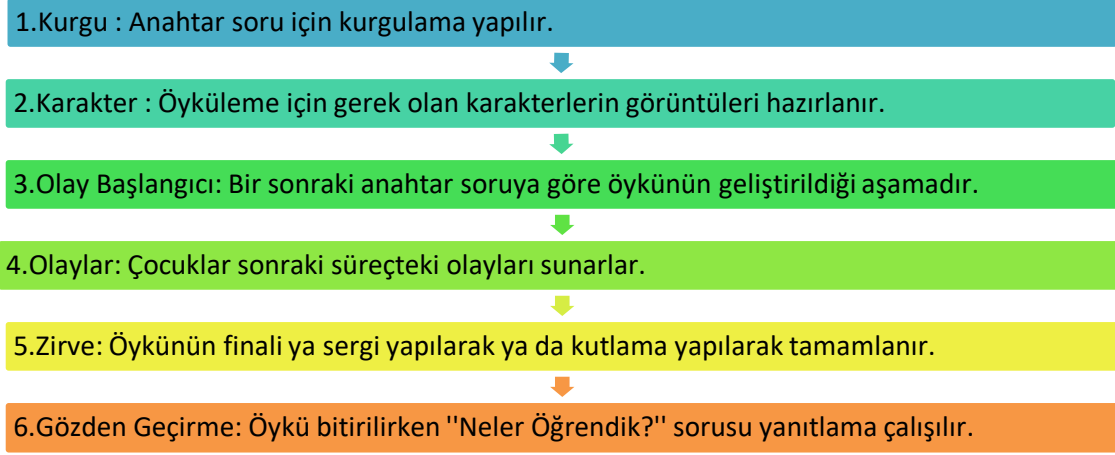
2.1.11.4.Öyküleştirme Yöntemi (Storyline Method) ile Hikâye Anlatımı

Eğitimciler hikâye anlatımında standart türlerden ziyade farklı tekniklere de ihtiyaç duymaktadır. İlk olarak İskoçya'da geliştirilenstorylinehikâye anlatım türü öğretmen ve öğrencinin birlikte hikâye oluşturması ile mümkün olmaktadır. Temelini yapılandırmacılık ilkelerinden almaktadır (Harkness, 2007). Böylece etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve hikâye yaratıcılığını da desteklemektedir. Her hikâyede belirlenen karaktere uygun oluşumlar gereklidir. Asıl maksat görselleştirmelerle hikâyeleri somut hale getirmektir (Bell vd. 2007; Tanahashi ve Ma, 2012;).

Bir grup çocuk ve grup lideri tarafından uygulanır. Burada asıl amaç işbirliğini geliştirmektir(Harkness, 2007). Yaratıcılığın desteklendiği ister tabak, ister karton vb. malzemelerle oluşturulan hikâye karakterlerinin anlatımı söz konusu olmaktadır. Hikâyedeki

problem duruma çocuklar fikir ürettikleri gibi hikâyenin tamamlanmasında da aktif rol almaktadır. Öyküleştirme ile hikâye anlatımı ülkemizde okul öncesi öğretmenleri tarafından pek yaygın kullanılmamakla beraber çocukların gelişim alanlarına katkısı göz ardı edilmemelidir. Hikâyede ayrıntı oluşturma ve hayal gücünü destekleme de önemlidir (Smogorzewska, 2012).

Öyküleştirme ile hikâye anlatımı belli aşamalardan geçerek hazırlanmaktadır. Bunun aşağıda belirtilen aşamalara uygun sıra izlenmelidir (Bell ve Harkness, 2006) Akış şeması şekil 2’de belirtilmiştir:



Şekil 2. Öyküleştirme şeması

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dijital hikâye anlatımının dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar sunulmuştur. Alan yazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımının iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerini ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak farklı yaş gruplarıyla veya tek dil bilen çocuklarla yapılan araştırmalar mevcuttur. Çok az araştırmada ise dijital hikâye anlatımı destekli dil becerileri ele alınmıştır. Aşağıda özellikle iki dillilik ile ilgili olan dijital hikâye anlatımını destekleyen çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Ulusal Araştırmalar

Demirer (2013) çalışmasında dijital hikâye anlatımının çocukların akademik başarıları, derse yönelik tutumları, motivasyonları ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini

incelemiştir. Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Biri kontrol ikisi deney grubu olmak üzere ön test- son test uygulanan üç grup bulunmaktadır. Çalışma dört ayda tamamlanmıştır. Çalışma grubunu altıncı sınıfa devam eden 90 çocuk oluşturmuştur. Veriler birden fazla ölçek ile toplanmıştır. Başarı, tutum, motivasyonu ölçen ölçekler kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin akademik başarı, motivasyonel inançlar, derse yönelik tutum ve öğrenme stratejileri puanları açısından deney grupları lehine daha fazla artışın olduğu görülmüştür.

Kaya (2014) araştırmasında yabancı dil öğretilmek istendiğinde (Almanca dili) dijital hikâye anlatımının etkisine yönelik yapılan bu çalışmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir Anadolu Lisesinde 469 öğrencisi bulunan bu okuldaki çocuklarla çalışılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Eylem araştırması olarak planlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerden önce onların bilgisayar ve yabancı dille olan ilişkilerine bakılmıştır. Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin güdülenmesini sağladığı, çalışılan örneklem grubunun yabancı dil bilgilerini geliştirdiği, öğretmenlerin ve akran grubunun geri bildirimlerinin olumlu anlamda etkili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ciğerci (2015) çalışmasında Türkçe dersi etkinliklerinde dijital hikâye kullanımının ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden çocukların dinleme becerilerini geliştirmesine olan etkisini incelemiştir. 2014-2015 öğretim yılında Eskişehir’de bir ilkokulun dördüncü sınıfındaki çocuklarla çalışılmıştır. Bir sınıf deney grubunu bir sınıf kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın yöntemi karma modelde gömülü deneysel desen olarak belirlenmiştir ve deney grubuna dijital hikâye uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci sekiz hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen-öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Dinlediğini anlama testinin analizi t testi, Dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin analizi Whitney U testi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında dijital hikâye kullanımının çocukların dinleme becerilerini, dinlediklerini anlama becerilerini geliştirdiği, dinleme tutumlarında olumlu artışın olduğu, derse olan isteklerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Kocaman-Karaoğlu (2016) çalışmalarında dijital hikâye anlatımının okul öncesi eğitimsürecinde öğrencilere olan faydaları ve süreçte karşılaşılan güçlükler hakkında öğretmen görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 5 yaş

grubundaki anasınıfına devam eden 17 çocuk ve 3 öğretmen ile tamamlanmıştır. Öğretmenler dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılımı artırdığını belirtirken teknolojik olarak da kendilerini donanım konusunda yeterli olamadıkları konusunda güçlüklerle karşı karşıya geldiğini ifade etmiştir.

Özer (2016) çalışmasında dijital hikâye anlatımının hem sözcük öğretimi hem de zihinde tutması becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Şanlıurfa'da yer alan bir devlet üniversitesinde araştırma yapılmıştır. Çalışma grubunu lisans eğitime devam eden 23 öğrenciden oluşturmuştur. Dijital hikâye anlatımının ikinci bir dil için sözcük öğrenimi yapılmak istendiğinde kalıcı ve etkili bir yöntem olabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kaya ve Tolu (2017), çalışmalarında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir anadolu lisesinde Almanca yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatma yönteminin uygulanması incelenmiştir. Eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 97 öğrenci katılmıştır. Bulgularına göre öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, teknik ve yabancı dil bilgilerini geliştirdiği sonuçlarına varılmıştır.

Çiftçi (2019) çalışmasında dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıfa devam eden çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Ön test – son testlerinin uygulandığı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. İlkokul ikinci sınıf eğitimine devam eden 54 çocuk ile çalışılmıştır. Deney grubunda 26, kontrol grubunda 28 çocuk yer almıştır. Okuduğunu anlama, dakikada okuma hızı, okuma hataları ve prozodi ölçekleri kullanılmıştır. Deney grubu dijital hikâyelerin uygulandığı çocukları ile kontrol grubu çocuklarının okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, buna karşın deney grubunun, kontrol grubuna göre "atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma" hatalarını daha çok yaptığı görülmüştür. Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney ve kontrol grubunun okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, dijital hikâyelerin kullanıldığı deney ve kontrol grubunun prozodi yeterlilik puanları arasında anlamlı farkın olmadığı sonuçları belirtilmektedir.

Türe Köse(2019) çalışmasında dijital hikâye anlatımının okul öncesi eğitime devam eden çocukların dinleme becerisine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmış 60-72 aylık çocukların bulunduğu 2 sınıfta çalışma yürütülmüştür. Toplamda 75 çocuk olmak üzere çocukların cinsiyet dağılımını 35 kız 40 erkek oluşturmuştur. 11 farklı hikâye farklı anlatım teknikleri kullanılarak anlatım yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Farklı dijital hikâye

anlatımları yapılan deney 1 grubunda deney 2 grubuna göre anlamlı farklılık ortaya çıkarmıştır. Dijital hikâye anlatımı çalışılan 60-72 ay okul öncesi çocuklarının çözümleyebilme, seçebilme, duygudaşlıkkurabilme, yaratıcıolabilme, tenkit edebilme ve aktif dinleme becerilerini üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenin desteğiyle anlatılan dijital hikâyelerin etkisi araştırılan dinleme becerisinde dijital hikâye anlatımına göre kalıcı olduğu sonucu ortaya çıkarmıştır.

Uslu (2019) çalışmasında işbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul eğitimine devam eden 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazabilme ve sosyal duygusal öğrenebilme becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Manisa ili Alaşehir ilçesinde ilkökula giden 4. sınıftaki çocuklar oluşturmuştur. Altmış çocuğun otuzu kontrol grubunu, otuzu da deney grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca çocukların serbest yazı yazabilmeleri yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiş hem deney hem de kontrol gruplarının ölçeklere ait puanları arasında artış olduğu sonucu çıkmıştır. Dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazabilme ve sosyal becerilerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Uluslararası Araştırmalar

Yüksel, Robin ve McNeil (2011) dijital hikâyelerin hangi çalışmalarda kullanıldığını araştıran bir çalışmadır. Birbirinden farklı ülkelerden 173 öğretmen ve öğrencilerle eğitim dünyasında dijital hikâye anlatımı üzerine gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların yarısının dijital hikâye anlatımının öğrencilerin konu alanı bilgisi, yazma becerileri, teknik beceri ve sunum becerilerini geliştirmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yang ve Wu (2012) çalışmalarında dijital hikâye anlatımının İngilizce öğrenenlerin akademik başarısı, eleştirel düşünebilme ve öğrenme isteklerine etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 20 hafta sürmüştür. Tayvan'da onuncu sınıf 110 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Hem nitel hem de ön test ve son testli yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Deney grubu dijital hikâye hazırlarken, kontrol grubuna sunularla anlatım yapılmıştır. Veri toplamak için üç test kullanılmıştır. Bunlar; İngilizce başarı testi, eleştirel düşünme testi, güdülenme ve öğrenmeyi ölçen testlerdir. Veri toplamada öğrenci ve öğretmen görüşme kaydı da kullanılmıştır. Dijital hikâyenin başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme isteğini artırdığı gibi dinleme, okuma – yazma, yorumlama vb. gibi becerileri artırdığı da görülmüştür.

Krcmar ve Cingel (2014) çalışmasında dijital hikâyelerin ebeveyn çocuk etkileşimine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada 70 ebeveyn ve 4-5 yaşlarındaki çocuklarla çalışılmıştır. Ebeveynlere iki hikâye kitabı ve her iki kitabın da hem basılı hem de dijital ortama aktarılmış halleri teslim edilmiştir. Ebeveynler iki gruba ayrılmış ve ilk grup ebeveyn basılı kitapları herhangi bir müdahale olmadan ortalama onar dakika okumuşlardır. İkinci grupta yer alan ebeveynler ise kitapla aynı ölçülere sahip olduğu düşünüldüğünden dijital ortamda aktarılmış kitaplar verilmiş ve çocuklarıyla birlikte okumaları sağlanmıştır. Geleneksel yöntemle kitap okuyan çocukların hikâyeyi daha iyi anladıkları, ebeveynlerin ise bu yöntemle kitap okurken çocuklarla daha fazla etkileşimde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Masataka (2014) çalışmasında dijital kitapların okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada 4 yaşında olan 30 erkek çocuk ve anneleriyle çalışılmıştır. Araştırma Japonya 'da gerçekleştirilmiştir. Çocuklara öncelikle öntest uygulamış ve çocukların kelime tanıma becerileri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaştırılmıştır. Sonra çocuklar deney ve kontrol olmak üzere rastgele yöntemle iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların annelerinden çocuk kitabını direk görebilmesi için çocukların sol yanına oturarak kitabı okumaları istenmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara ise aynı hikâye kitabının dijital hikâyesi izlettirilmiştir. Hem dijital versiyonunda hem de basılı versiyonunda araştırmacı tarafından belirlenen 46 kelime kırmızı renkli olarak işaretlenmiştir. Daha sonra sontest olarak çocuklardan bu sefer bütün kelimelerin siyah renkte yazıldığı kitaplardan kelimeleri bulmaları istenmiştir. Uygulama tamamlandığında deney grubunda yer alan çocukların 11'inin 2-4 kelime arasında yeni kelimenin yazılışını öğrendiği, kontrol grubunda yer alan çocukların ise hiçbirinin kelimelerin yazılışını tanıyamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Takacs, Swart ve Bus (2015) araştırmalarında öykü kitabı ile okunan hikâye kitaplarının ve dijital öğeler eklenerek okunan elektronik 23 kitabın okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi meta-analiz çalışması olarak belirlenmiştir. Toplam 43 araştırma incelenmiş ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Buna göre elektronik kitapların çocukların erken okuryazarlık becerileri lehine anlamlı fark ortaya çıkardığı belirtilmiştir.

Yüksel-Arslan, Yıldırım ve Robin (2016) çalışmalarında erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin dijital hikâye anlatımını sınıflarında nasıl kullanabildikleri bu süreçte ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumla başa çıkmayı nasıl başardıklarını araştırmışlardır. Önce öğretmenlerin dijital hikâye anlatımı atölyesine katılımlarının ardından veri toplamak

için fenomenolojik görüşme, gözlem ve grup odaklı görüşmeler yapılmıştır. Yaklaşık yirmişer çocuktan oluşan 5 anasınıfından veri toplanmıştır. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerine verilen dijital hikâye anlatımı eğitiminin çocukların teknolojik araçları kullanmasında olumlu etki oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Zipke (2017) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli elektronik kitaplarkelime tanıma ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada iki deney grubu belirlenmiştir. İki gruptan ilkinde hikâyeyi tableten kendilerinin dinlemeleri sağlanmış, diğer grupta ise yetişkin rehberliğinde hikâyeyi dinlemeleri ile çalışma sürdürülmüştür. Hikâyeyi dinlemeyi çocuklar tableten kendileri başlattıklarında hikâye anlama ve kelime tanıma becerilerinin diğer gruba göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Smith (2018) araştırmasında okuryazarlık becerilerini erken çocukluk döneminde kavratmayı sağlamak amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Araştırmada eylem araştırması kullanılmıştır. Farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerle çalışılmıştır. Çalışmaya beş aile dâhil edilmiştir. Ailelere dijital hikâye yöntemi tanıtılmış ve çocuklarla uygulamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda dil becerileri ve konuşmada artış olduğu gibi, yaratıcılık, hikâye oluşturma ve güvenin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Maureen, Meij, ve Jong, (2018) dijital hikaye ve sözlü hikaye anlatımının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel yöntem kullanılmıştır. 5 ve 6 yaş aralığındaki 45 çocuk (25 kız, 20 erkek) çalışmaya dahil edilmiştir. 3 hafta boyunca süren çalışmada ön test ve son test verileri erken okuryazarlık dereceli puanlama anahtarı ile yapılmıştır. Dijital hikâye anlatımının deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elenein (2019) çalışmasında ilköğretim okullarında eğitime devam eden 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerini geliştirmede dijital hikâye anlatımı kullanımının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak yarı deneysel bir yaklaşım benimsemiştir. Veri toplamak için iki araç kullanılmıştır. Bu araçlar; sözlü iletişim becerilerini ölçen kontrol listesi ve bir başarı testinden oluşmuştur. Araştırma, dijital hikâye anlatımının sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye olumlu etkisi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı ilk ve ortaokullarda öğrencilerin sözlü performanslarını geliştirmek için dijital hikâye anlatımının kullanılması gerektiği konusunda araştırma yapacaklara öneride bulunmuştur.

Moradi ve Chen (2019) çalışmalarında, dil eğitiminde dijital hikâyenin etkisini araştırmıştır. Yaklaşık otuz yedi çalışmayı incelemiştir. Yaklaşık 1978 yılından başlayıp 2019 yılına kadar olan çalışmalar incelenmiştir. Metanaliz (tematik indeks) yapılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki geleneksel hikâyenin çok ötesine geçen dijital hikâye anlatımı çocukların isteklerini artırmış ve devamında işbirliği, sunum becerisi, görsel algı ve dil becerisinin geliştirilmesinde de olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Sun ve Yin (2020) dijital temelli kaynakların çocukların dil becerilerine etkisini araştırmıştır. Kesitsel desen kullanılmıştır. 21 Anaokuluna devam eden 89 erkek 112 kız çocuğu ile çalışılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken İngilizce ve Mandarin bile iki dilli olmaları ve gecikmiş konuşma gibi dil problemlerinin olmamasına dikkat edilmiştir. Standart ölçü değerlendirmesi yapabilmek için İngilizce ve Mandarin testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda multimedya destekli uygulamaların çocukların dil becerilerine erken yaşta olumlu katkılarının olabileceğini belirtmiştir.

Filosofi vd. (2021) araştırmacılar, pedagojik bir temel olarak dijital hikâye anlatımı yoluyla dilbilimsel antropoloji öğretimini incelemiştir. 2020 sonbaharında Ohio'daki Kenyon Kolejinde uzaktan sunulan “Dil, Güç ve Sosyal Kimlik” başlıklı bir kurstahikâye anlatımı uygulamaları, çeşitli on iki öğrenci grubu arasında dil ve kimlikler arasındaki bağlantıları keşfetmenin bir yolunu sağlamıştır. Dönem boyunca hikâye anlatımını çeşitli şekillerde kullanmak, etkinlikler ve ödevler, bireysel dijital hikâye anlatımı videolarından oluşan bir final dersi projesiyle sonuçlandı. Pedagoji, yaratıcı ve kapsayıcı öğrenme uygulamaları yoluyla kimlik oluşumunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. İlgili Çalışmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Dijital hikâye anlatımı çoğunlukla tek dil bilen çocukların dinleme, yaratıcı yazma - okuryazarlık ve ses farkındalığı konularında araştırmacılar tarafından yoğun şekilde ele alınmıştır. Yukarıda verilen araştırmalarda ise dijital hikâye anlatımının çocukların dil becerileriyle ilgili araştırmalardan örnekler verilmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmada 48-60 aylık çocukların iki dillilik ile ilgili çalışmalarının doğrudan ifade edici dil becerilerini ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak çocukların okuryazarlık becerileri, dil becerileri, ebeveyn- çocuk etkileşimi, kelime tanıma anlama, okuma becerisi ve dinleme becerisi gibi konuların ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır.

Dijital hikâye anlatımını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bunların direkt okul öncesinde iki dillik yerine 8 yaş üzeri çocukların yer aldığı iki dilli çocuklarla çalışılan araştırmalara da rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmalarda iki dilliliği inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Dijital hikâye anlatımının ifade edici dil becerilerini ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ayrıca bu konuda Türkiye’de yapılan araştırmalarında oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları/ölçme araçları, verilerin toplanması, dijital hikâye anlatımının planlanması ve uygulanması, ölçeklerin uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ön test/son teste dayalı deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmaktadır. Bu desende seçkisiz atama ile oluşturulan iki grup ile çalışılmıştır. Yarı deneysel model kullanılmıştır. (Büyüköztürk, 2020; Kerlinger, 1980, Akt; Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Yarı deneysel desen yöntemin amacı karşılaştırılan grupların birinde gerçekleşen değişimin diğer gruptaki değişimden ne kadar farklı olduğunu belirlemektir (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam edeniki dili 48-60 aylık çocukların ifade edici dil beceri puanları, bağımsız değişkeni ise geleneksel ve dijital hikâye anlatımıdır. Ön test- son test kontrol gruplu araştırma deseninin görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Araştırma Deseni

	Ön Test		Son Test
D	O1	X	O3
K	O2		O4

D: Dijital hikâye anlatımı uygulanan deney grubu

K: Kontrol grubu

O1 ve O2: Deney ve Kontrol grubunun ön test ölçümleri

O3 ve O4: Deney ve kontrol grubunun Son test ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan Dijital hikâye anlatımı ifade etmektedir.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarına devam eden 48-60 ay aralığındaki iki dilli çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2021-2022 öğretim yılında Kilis il merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarına devam eden 48-60 ay aralığındaki iki dilli 30 çocuk oluşturmaktadır (deney grubu N=15; kontrol grubu N=15). İki dilli çocuklar ortalama, deney $x = 53,8$ ay (min.=48 ay – max.=60ay; kontrol= 53,6 (min.=49ay – max.=60 ay) aylıktır. İki dilli çocukların oluşturduğu deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bulunduğu sınıflardaki bütün çocuklar uygulama sürecine dâhil edilmiştir. Çalışmada amaçsal (amaçlı) örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır. Belli ölçütleri kapsayan ve belli özelliklerde bulunan gruplarla çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Örneklem belirlenirken iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların bulunduğu sınıfların yer aldığı çalışmanın yürütüleceği okullar belirlenmiştir. Okul belirlenirken okulun konumu, çalışmaya uygun olan örneklem grubunun iki dilli olması, okul idaresinin ve sınıf öğretmenin çalışmaya katkı sağlamaya gönüllü olması ve okulda çocuklarla görüşme yapılabilecek uygun boş alanların (sınıf vs.) olması gibi noktalar göz önünde bulundurulmuştur. Sosyal uyum ve bütünleşme sürecinden ötürü Suriyeli çocukların Türk çocuklarla kaynaştırılması için yapılan uygulamaların takibine karşılık iki dilli çocukların fazla olduğu sınıflar tercih edilmiştir. Kilis merkezde erişilebilen okullarda iki dilli olan ve sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ve aynı olan Suriyeli ana dilleri Arapça olan ve Türkçe'yi de konuşabilen çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Belirlenen okulların düşük sosyoekonomik çevrelerde yer alması grupların aynı sosyoekonomik çevreden seçilmesine özen gösterilmiştir.

Örneklem belirleme sürecinin ikinci aşamasında, belirlenen okullarda çalışan iki okul öncesi öğretmeni ve onların sınıfına devam eden iki dilli çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin 48-60 ay aralığındaki iki dilli çocuklara hizmet veriyor olması, çocukların 48-60 ay aralığında yer alması ve yaşına uygun dil gelişimi göstermesi ölçüt olarak alınmıştır. Çocukların yaşına uygun dil gelişim özellikleri gösterip göstermediğini ayrıntılı

olarak değerlendirmek amacıyla örneklem kapsamına alınan çocuklara peabody resim kelime testi uygulanmıştır. ltllere uygun olan öğretmenler ve onların sınıflarına devam eden çocuklar belirlendikten sonra çocukların aileleri ile iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve çocukların çalışmaya dâhil olabilmelerini sağlamak açısından veli onam formu doldurmaları sağlanmıştır. ocuklarının çalışmada yer almasını kabul eden ebeveynler onam formunu öğretmenlere teslim etmiştir. Ebeveynlerin % 100' (N =30) ocuklarının çalışmaya katılmasına izin vermiştir. Öğretmenler de onam formlarını araştırmacıya teslim etmiştir. Çocuklar da diğer katılımcılar gibi çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımları için annelerinden yazılı, çocukların kendilerinden sözlü onayı alınmıştır. Veli onayı olmayan çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Gerekli izinlerin alınması için MEB ile yazışma yapılmış ve Kilis MEB ile görüşülmüştür. Onay işlemleri tamamlanırken Kilis ilinde yer alan tüm anaokullarında çalışılabilmesi için izin çıkarılmıştır. Fakat sadece iki dilli olan sınıflarda uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma yapılacak okullara izin belgesi ile gidilmiş, ses kaydının alınmayacağına dair beyanda bulunularak okul müdürü aracılığıyla çalışma grubuna uyan öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. İki dilli olan çocukların yer aldığı 2 sınıf belirlenmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü izni okul müdürlerine gösterilmiş ve çalışmanın içeriğinden bahsedilmiştir. Müdürler araştırmacıya alışmadagerekli olan şartları sormuşlar ve araştırmacıyı iki dilli olan 48-60 ay aralığında çocukların bulunduğu öğretmenlerin sınıfına yönlendirmişlerdir.

Birisi bağımsız anaokulunda olmak üzere diğeri anasınıflarındaki iki dilli 48-60 ay çocuklar seçilmiştir. ğretmenleri ile tanışılarak uygulanacak işlem basamakları ve çalışmalar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Her iki ğretmen de dijital hikâye anlatımından bahsedilince kendi sınıfında uygulanması için istekte bulunmuştur. Fakat bu seçimin sınıflarda uygun donanım ve ekipmanla mümkün olacağı ve grup ayırımında bazı kriterlerin belirleyici olacağı açıklanmıştır. Hangi sınıfın deney ve kontrol grubu olacağına karar verirken sınıfların teknolojik alt yapısı temel alınmıştır. Bu anlamda, ilkokula bağlı olan anasınıfında dijital hikayelerin okunmasında kullanılacak teknolojik alt yapının (projeksiyon cihazı, hoparlör gibi) mevcut olması nedeniyle bu sınıf deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda teknolojik alt yapı yetersiz olduğu için geleneksel hikâye kitabı anlatımı yapılmaya karar verilmiştir.

Çalışmada sınıflarında uygulama yapılan öğretmenlerin her ikisi de kadın olmakla beraber deney grubundaki ğretmen iki dil bilen (ana dili Arapça) ve mesleğinde nc

yılına çalışmaktadır. Deney grubundaki öğretmenin sınıfında okula devam eden 24 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 17'si iki dilli (Türkçe-Arapça) iken 7'si tek dil (Arapça) bilmektedir. Öğretmen zorunlu olmadıkça sınıfta Arapça kullanmadığını belirtmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen tek dil bilen ve onbeşinci görev yılına çalışmaktadır. Kontrol grubundaki öğretmenin sınıfında okula devam eden 17 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların, 15'i iki dil (Türkçe-Arapça) bilmekte ve iki çocuk sadece Türkçe bilmektedir.

Araştırmaya dâhil olan Deney grubundaki çocukların sekizi kız, yedisi erkek çocuktan oluşurken bu çocukların yaş ortalaması $x = 53,8$ ay (min.=48 ay – max.=60ay) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların ise sekizi kız, yedisierkek çocuk olup yaş ortalamaları $x = 53,6$ aydır (min.=49ay – max.=60 ay). Araştırmaya katılan çocukların 16'sı (% 53,4) kız ve 14'ü (% 46,6) erkektir. Çocukların yaşları ay hesabıyla ve cinsiyet dağılımı Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2: Çocukların Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

Çocuk	Deney	Cinsiyet	Kontrol	Cinsiyet
Ç1	52 ay	Kız	60 ay	Erkek
Ç2	55 ay	Kız	52 ay	Kız
Ç3	58 ay	Erkek	49 ay	Kız
Ç4	55 ay	Kız	50 ay	Kız
Ç5	50 ay	Erkek	52 ay	Erkek
Ç6	52 ay	Erkek	52 ay	Erkek
Ç7	58 ay	Erkek	55 ay	Kız
Ç8	57 ay	Kız	60 ay	Kız
Ç9	55 ay	Kız	50 ay	Kız
Ç10	49 ay	Erkek	50 ay	Kız
Ç11	50 ay	Erkek	60 ay	Erkek
Ç12	60 ay	Kız	55 ay	Erkek
Ç13	48 ay	Kız	55 ay	Kız
Ç14	53 ay	Kız	52 ay	Erkek
Ç15	55 ay	Erkek	55 ay	Erkek

Grupların benzer ve eşit olmalarını karşılaştırmak için ön test verilerinden önce Peabody resim kelime testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların Peabody resim kelime testi sonuçlarına dil gelişim yaşları tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Ön Test Peabody Resim Kelime Testi Dil Becerisi

Çocuk	Deney	Cinsiyet	Kontrol	Cinsiyet
Ç1	4 yaş 4 ay	Kız	4 yaş 8 ay	Erkek
Ç2	4 yaş 4 ay	Kız	4 yaş 4 ay	Kız
Ç3	4 yaş 6 ay	Erkek	4 yaş 4 ay	Kız
Ç4	4 yaş 4 ay	Kız	4 yaş 2 ay	Kız
Ç5	4 yaş 2 ay	Erkek	4 yaş 6 ay	Erkek
Ç6	4 yaş 2 ay	Erkek	4 yaş 4 ay	Erkek
Ç7	4 yaş 8 ay	Erkek	4 yaş 4 ay	Kız
Ç8	4 yaş 6 ay	Kız	4 yaş 6 ay	Kız
Ç9	4 yaş 4 ay	Kız	4 yaş 2 ay	Kız
Ç10	4 yaş 2 ay	Erkek	4 yaş 2 ay	Kız
Ç11	4 yaş 2 ay	Erkek	4 yaş 10 ay	Erkek
Ç12	4 yaş 10 ay	Kız	4 yaş 2 ay	Erkek
Ç13	4 yaş 4 ay	Kız	4 yaş 4 ay	Kız
Ç14	4 yaş 6 ay	Kız	4 yaş 6 ay	Erkek
Ç15	4 yaş 6 ay	Erkek	4 yaş 6 ay	Erkek

Her iki sınıfa devam eden çocuklar düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Her iki grupta yer alan çocukların aileleri düşük sosyo-ekonomik düzeyden olup şehir merkezinde ikamet etmektedir. Annelerinin ve babalarının eğitim durumu ilköğretim mezundur. Çocukların hepsinin anneleri ev hanımıdır. Babaları serbest meslek pozisyonunda çalışmaktadır. Bu bilgiler öğretmen dosyalarında yer alan aile tanıma formlarından öğretmenler aracılığıyla alınıp çocuk peabody resim kelime testi kayıt ve tanıma formuna eklenmiştir (Bknz ekler) Tablo 4'te çalışma grubundaki çocukların ailelerine ait bilgi dağılımları verilmiştir.

Tablo 4: Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve Meslek Bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	30	100
	Ortaokul	0	0
	Lise	0	0
	Önlisans	0	0
	Lisans	0	0
	Lisans üstü	0	0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	30	100
	Ortaokul	0	0
	Lise	0	0
	Önlisans	0	0
	Lisans	0	0
	Lisans üstü	0	0
Anne Meslek	Çalışmıyor	30	100
	Memur	0	0
	İşçi	0	0
	Serbest meslek	0	0
Baba Meslek	Çalışmıyor	0	0
	Memur	0	0
	İşçi	0	0
	Serbest meslek	30	100

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin eğitim düzeyinin ilkokul mezunu olduğu (N=30; %100) belirtilmektedir. Çalışmada yer alan çocukların babalarının da eğitim düzeyleri ilkokul mezunu (N=30; %100) olduğu tabloda görülmektedir. Çocuklar sosyoekonomik düzeyi düşük olan çevrede yer almaktadır. Aile yapıları benzer özellikler göstermektedir. Çocukların annelerinin 30'u (%100) ev hanımıdır ve herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çocukların babalarının 30'u (%100) serbest meslek ile uğraşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Bu bölümde veri toplama yöntem ve araçları hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

3.3.1 Görüşme (Doğal Dil Örnekleri) ve Sessiz/Sözsüz Kitap Veri Toplama Aracı

Doğal dil örneklerinin toplanması için çocuklarla birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Çocukların ifade becerileri sessiz/sözsüz kitap ile de elde edilen ön test ve son test verileri dikkate alınarak hesaplanmıştır. Doğal dil örnekleri çocukların sessiz/sözsüz kitap aracılığıyla kendi hayal güçlerine uygun anlatabildikleri hikâyelerden oluşmaktadır. Burada bahsedilen doğal dil örnekleri sessiz/ sözsüz kitaplar aracılığıyla toplanmıştır.

Çocukların sahip oldukları öğrenme becerileri, erken dönemden itibaren uygun kitaplarla tanıştırılarak etkinleştirilebilir. Kitapların görsel değeri, okul öncesi dönemde çocukları kitaplara çeken ilk uyarıcı faktör ve çocuklara kitapları sevdiren temel faktördür (Sever, 2008). Sessiz/sözsüz kitaplar olarak da bilinen sözcüksüz resimli kitaplarda hikâyeye, çok az metin içeren veya hiç metin içermeyen bir dizi resim aracılığıyla anlatılır. Bu kitaplarda yetenekli çizimciler, görsel sanatlarıyla her türlü kurguyu yaratmaktadır ve harfleri gereksiz bulmaktadır (Bailey, 2009; Özdemir ve Özdemir, 2019; Şahin, 2014; Yekeler ve Cengiz, 2018). Sessiz/ Sözsüz kitaplar, çocukların resimlerle okuduğunu anlamının gelişmesine yardımcı olduğu düşünme, dil becerilerinin gelişmesine, olayların değerlendirilmesine katkıda bulunduğu, erken yaşta okuma farkındalığını desteklediği ve çocukların hayal gücünü geliştirmek için kullanıldığını söylemek mümkün olmaktadır (Anderson, 2020).

Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra olmak üzere iki defa dil örnekleri sessiz/sözsüz kitap aracılığıyla toplanmıştır. Bu kitap doğal dil örneklerini toplayabilmek açısından uzman görüşü alınarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kitaplarla yapılan bazı çalışmalar literatürde yer almaktadır (Özdemir ve Özdemir, 2019; Şahin, 2014; Yekeler ve Cengiz, 2018). Doğal dil örnekleri ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Acarlar, 2005; Akçamuş vd., 2018; Erdil, 2012). Doğal dil örnekleri çocuklarla yapılan birebir görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.2. Peabody Resim Kelime Testi

Peabody resim kelime testi 1959 yılında geliştirilmiştir (Dunn ve Dunn, 1997). Birçok çalışmada çocukların sözcük bellekleri arasındaki farka bakmak için kullanılmaktadır (Muslugüme, 2016). Testin cronbach alpha kat sayısı 91 ile 93 arasında değişiklik göstermiştir.

Peabody Resim Kelime Testi'nin 1974 yılında Türkiye'de ilk kez uyarlaması yapılmıştır (Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ, akt. Öner, 1997). Çocuğun dil gelişimini ölçmeye yönelik bir uygulama geliştirme testi olarak bilinmektedir. Çocuklarda resimlerle dil edinimi (konuşma anlama), kelime hazinesi ve kelime (kavram) gelişimini belirlemek için kullanılmaktadır (Dunn ve Dunn, 1997). 2-12 yaş arası çocuklar için uygulanmaktadır. Testin iki uygulaması bulunmaktadır (Bknz ekler). Testi uygulamak için özel bir eğitim alma şartı bulunmamaktadır. Tüm yönergeler testin başlangıç kısmında yer almaktadır. Testte kelimelerin (kavramların) gelişimini resimlerle belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her biri resim içeren 100 karttan oluşmaktadır. Kartlarda hayvan, eşya, doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Ürün geri bildirim için zaman sınırı yoktur. Test 10-15 dakikada tamamlanabilmektedir. Test uygulanırken arka arkaya gelen 8 sorudan 6 yanlış cevap verinceye kadar uygulama devam etmektedir. Çocuğun her doğru cevabına 1 puan verilmektedir. En düşük 0 puan alınabileceği gibi en yüksek 100 puan alınabilir. Testin sonunda kronolojik yaşa göre çocuğun dili edinme yaşı belirlenmektedir. Test sonuçlarına bağlı olarak dil gelişimine yönelik önlemlerin alındığı veya dil gelişiminin çeşitli şekillerde zenginleştirildiği garanti edilmektedir (Öner, 1997). Bu araştırmada da Peabody resim kelime testi uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde verilerin toplanması hakkında bilgi verilmektedir.

3.3.1. Peabody Resim Kelime Testi ile Veri Toplanması

Araştırmacı çalışmaya başlayacağı gruplara Peabody kelime testi uygulamıştır. Her çocuk ile bireysel çalışmıştır. Bu amaçla sınıfından alınarak boş sınıfa getirilen çocuklara “seninle bir oyun oynayacağız”denilerek, sırasıyla Peabody Resimli Kelime Testinde yer alan görsellere ait isimler söylenmiş ve çocuktan söylenen kelimenin hangi görsele ait olduğunu söylemesi istenmiştir. Çocukların dil gelişimi açısından kaç aylık olduğu belirlenmiş bildiği var sayılan numaradaki denk gelen görselden başlanarak veri toplanmaya başlanmıştır. Çocuklardan her kartın dört resmi arasından kendilerine söylenen kelimeye karşılık gelen resmi bulmaları ve göstermeleri istenmiştir. Çocuklar her doğru cevap için 1 puan almıştır. Test sekiz sorunun son altısı yanlış cevaplanana kadar devam etmiştir. Toplam puan testin ham puanını oluşturmuştur. Norm tablosunda şehir merkezindeki karşılıklarına uygun dil gelişim yaşları belirlenmiştir. Maddeler için yanıt verme süresi sınırı konulmamıştır. 10-15 dakika içinde cevaplayabilmelerine olanak sağlanmıştır.

3.3.2. Doğal Dil Örneklerine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmacı güven oluşturmak amacıyla uygulama öncesi birkaç defa çocukların sınıflarında zaman geçirmiş ve çocukların araştırmacıya aşina olmaları sağlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişimlerine ilişkin dil örnekleri okulun boş bir odasında bireysel görüşmeler yoluyla elde etmiştir. Daha sonra sırasıyla önce kontrol grubu sonra deney grubu iki dilli çocukların eğitim aldıkları okulların idarelerinden boş sınıf önermeleri ile ön test veri toplama süreci başlamıştır. Önerilen sınıflara sırasıyla çocuğun ve iki stajyerin bulunduğu boş sınıfa geçilerek veriler toplanmaya başlamıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacı çocuğu sınıfından alarak test odası olarak kullandığı boş sınıfa getirmiştir. Öncesinde stajyerlere boş defter ve kalem verilmiş, çocukların sessiz/sözsüz kitap hikâye anlatımındaki ifadelerini hızlı ve doğru bir şekilde yazıya aktarmaları istenmiştir. Araştırmacı çocuğa stajyer öğrencileri tanıtarak ne yapacakları hakkında bilgi vermiştir. Çocukla araştırmacı ön sohbet etmişlerdir. Araştırmacı çocuğun en sevdiği kitaplar, öykü kahramanlarını sorarak kısa bir sohbet başlatmıştır. Dil örneği alırken veri toplama aracı olarak sessiz/sözsüz bir tane hikâye kitabı kullanılmıştır. Çocuklardan bu hikâye kitabındaki resimlere bakarak bir hikâye anlatmaları istenmiştir. Araştırmacı çocuklara anlatımlar sırasında hiçbir müdahalede bulunmamış ve rahat olmaları için ortam sunmuştur. Odaklanma süreleri kısa olduğundan arada 5N1K soruları sorularak süreç yönetilmiştir. Sohbetin ardından araştırmacı çocuğa sessiz/sözsüz hikâye kitabı vererek bu hikâyedeki resimlere bakarak hikâye anlatmasını istemiştir. Hikâye kitabının son sayfasına gelince anlatmak istediği başka bir şey olup olmadığı sorusu yöneltilen çocuktan hayır yanıtını alınca teşekkür ederek sınıfına götürmüştür. Anlatıları 2 stajyer tarafından elle yazılmış ve sonrasında dil örnekleri karşılaştırmıştır. Hem ön test hem son test aşamasında dil örneklerini toplamıştır. Kilis MEB'den alınan izinlerde ses kayıt cihazının kullanılmasına izin verilmemesi nedeniyle çocukların konuşmaları görüşmeye dâhil olan iki stajyer tarafından birebir kaleme alınmış ve daha sonra birleştirmiştir. Stajyerler dikkat dağıtmayacakları şekilde çocuğun arkasındaki masa ve sandalyeyi kullanarak dil örneklerini defterlere kaydetmiş ve herhangi bir ses çıkarmamaya özen göstermiştir. Hem ön test hem son test aşamasında aynı yöntemle dil örnekleri toplamıştır. Çocukların dil örnekleri bilgisayar ortamına aktarılırken çocuklara Ç1, Ç2, Ç3 gibi kodlar vermiştir. Uygulamadan önce ve sonra olmak üzere toplamda her bir çocuktan iki defa dil örneği almış, alınan bu örnekler ön test ve son test verileri olarak isimlendirmiştir. İlk uygulamanın ardından on iki haftalık uygulama başlamış ve son uygulamanın ardından tekrar son test uygulamıştır. İki dilli çocukların

oluşturduğu deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bulunduğu sınıflardaki bütün çocuklar uygulama sürecine dâhil edilmiştir fakat dil örnekleri iki dilli olan çocuklardan toplamıştır.

Dil örnekleri isim, fiil, zamir, zarf, sıfat ve bağlaç olmak üzere sözcük gruplarından oluşmaktadır. Ayrıca sözcük ortalamaları, toplam, iki kelimeli ve üç kelimeli cümlelerden oluşmaktadır. Çocuğun ifade ettiği söylemler dil örneklerine dâhil edilmiştir. Kullandıkları ünlem vs. çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çünkü her çocuk tarafından kullanılmadığı tespit edilmiş ve ortalama almaya değebilecek sayı sağlanmadığı için bulgulara aktarımı yapılmamıştır.

Her iki grubunda da ön test verileri çalışmaya başlanmadan bir önceki hafta tamamlamıştır. Kilis MEB ses kaydının alınmasına onay vermediği için dil örnekleri bu yöntemle toplanmaya karar vermiştir ve iznin gerekçesine uyularak etik davranmıştır.

3.4.Hikâye Kitaplarının Seçimi ve Uygulama Süreci

Uygulamalara başlanmadan önce araştırmacı çocuk edebiyatı konusunda uzman olan bir akademisyen yardımı ile 36 hikâye kitabı seçmiştir. Uygulamada kullanılacak hikâye kitaplarını seçerken hikâye kitaplarının çalışma grubunun yaş aralığına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Sonrasında kitapların kapaklarındaki görsel tasarımın (çizim ve resimlerin) çocuğun ilgisini kitaba çekmesine özen gösterilmiştir. Oval hatlarla resimlendirilen kitaplar çocuklara daha sevimli gelmektedir. Okul öncesi dönem çocukları henüz okuma becerisi edinmediklerinden görsellere bakarak hikâye oluşturabilmekte ve anlatabilmektedir. İç resimlendirmelere de dikkat edilmiştir. Sayfa sayısı ve kitap boyutunun 48- 60 ay aralığına uygun olması da diğer bir dikkat edilen kısım olmuştur. Harf boyutları, cümle uzunlukları, karakter sayısı bakımından okul öncesi döneme hitap eden kitapların birçok açıdan bütünlük sağlamasına dikkat edilmiştir. Konu açık ve dilin yalın olmasına çocuğa iletilecek mesajın karmaşık olmamasına bakılmıştır. Seçilen kitapların içerikleri, çocukların yaşamlarından örnekler taşımakta, karakterler çocuğa sevimli olabilecek şekilde olmasına da dikkat edilmiştir. Kitapların yaşam, insan, doğa ve hayvan sevgisini ele alan konulara ilişkin duyarlıklar barındırmasına önem verilmiştir. Cümlelerin isim, fiil, zamir, zarf, sıfat, bağlaç barındırmasına ve cümlelerin uzun olmamasına özen gösterilmiştir.

Ayrıca çalışmada kullanılmak üzere belirlenen okul öncesi kitaplarının iki dilli çocukların dil gelişimine uygunluğu açısından alan uzmanından görüşü alınmıştır. Uzman görüşü dâhilinde seçilen kitapların telif hakkı nedeniyle isimleri paylaşılmamıştır.

Tablo 5. Kitap sıralaması, uygulama gün ve haftaları

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1.Hafta	Ön test		Ön test		Ön test
2.Hafta	1.Kitap		2.Kitap		3.Kitap
3.Hafta	4.Kitap		5.Kitap		6.Kitap
4.Hafta	7.Kitap		8.Kitap		9.Kitap
5.Hafta	10.Kitap		11.Kitap		12.Kitap
6.Hafta	13.Kitap		14.Kitap		15.Kitap
7.Hafta	16.Kitap		17.Kitap		18.Kitap
8.Hafta	19.Kitap		20.Kitap		21.Kitap
9.Hafta	22.Kitap		23.Kitap		24.Kitap
10.Hafta	25.Kitap		26.Kitap		27.Kitap
11.Hafta	28.Kitap		29.Kitap		30.Kitap
12.Hafta	31.Kitap		32.Kitap		33.Kitap
13.Hafta	34.Kitap		35.Kitap		36.Kitap
14.Hafta	Son Testlerin Toplanması				

Basitten karmaşığa doğru sıralanan kitaplar az metin içermesinden çok metin içermesine göre uygulama günlerine dağıtılmıştır. Kitaplar 12 haftaya yayılmış ve haftanın üç günü uygulama yapılmıştır. Toplamda 36 hikâye kitabı anlatımının uygulaması tamamlanmıştır. Hikâye kitabı anlatımlarının günlük ve hafatlık uygulama sırası tablo 5’te belirtilmiştir.

Uygulamalar pazartesi, çarşamba ve cuma günleri olacak şekilde tamamlanmıştır. Ön test verileri tamamlandıktan sonra uygulama planı çalışmanın haftada kaç gün uygulanacağı ve hangi tarihte başlayıp hangi tarihte tamamlanacağı hem okul idarecilerine hem de uygulama yapılan anasınıfı öğretmenlerine bildirilmiştir. Deney grubunun öğretmenine basılı haldeki kitabın dijital ortamda görsellerle yeniden tasarlanıp sesli hale getirilen kitapların uygulamasının yapılacağı bilgisi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmene ise basılı haldeki kitapların geleneksel hikâye anlatımı ile çocuklara anlatılması gerekliliği bildirilmiştir. Uygulamalar esnasında kullanılması için tablo 6’da belirtilen örnek sorulara benzer her kitapla ilgili sorular hem deney hem de kontrol grubu öğretmenine uygulama öncesinde iletilmiştir. Soruların uygulama esnasında öğretmenler tarafından çocuklara yöneltilip yöneltilmediği araştırmacı tarafından gözlemler esnasında tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından çocuklara sorulması için önceden hazırlanan soruların örneği tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Örnek Uygulama Soruları (5N1K Soruları)

Değerlendirme Soruları	Evet	Hayır
Kitaptaki maymunun ismi neydi?		
Maymunu annesi nasıl uyandırır?		
Sen bir günde neler yaparsın?		
Timsahlar ne topladılar?		
Timsahlar kaç tane mango topladılar?		
Tembel hayvanlar tüm gün ne yapardı?		
Maymun ormanda hangi arkadaşlarıyla karşılaştı?		
Küçük aslan babasıyla ne yapıyordu?		
Su aygırı nerede oynuyordu?		
Uyku vakti gelince ne deriz?		
Kaç tane aslan uyuyor?		
Fil ve annesi ne yapıyor?		
Yağmur yağınca ne kullanırız?		
Maymun ve arkadaşları nerede yaşıyor?		
Sen maymun olsan nasıl hareket ederdin?		
Küçük ayıyı kim gıdıklıyor?		
Leopar oyuncağını kaybetmiş onu bulup, gösterir misin?		

Hikâye anlatımlarının hem deney hem de kontrol grubunda ne kadar sürede tamamlandığı araştırmacı tarafından listelenmiştir. Hikâye anlatım süreleri tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. Hikâye Anlatım Süreleri (Dakika olarak belirtilmiştir.)

Hikâye Anlatımının Uygulama Süresi (Dakika olarak verilmiştir.) Etkileşimli süreç takibi ile izlenen süre dâhil edilmiştir.)																					
Uygulama Sırası	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Gruplar																					
Deney Grubu Süresi	8	11	9	10	12	9	9	11	12	14	9	10	8	11	9	8	11	10	9	10	12
Kontrol Grubu Süresi	9	10	11	9	8	12	10	9	11	12	9	8	12	10	9	11	8	8	11	9	12
Uygulama Sırası	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36						
Gruplar																					
Deney Grubu Süresi	9	8	12	10	9	11	12	9	10	12	10	8	7	11	10						
Kontrol Grubu Süresi	11	8	9	11	8	12	10	8	8	11	9	12	12	7	9						

3.4.1. Kitapların dijital ortama aktarılması

Uygulama günlerine yayılan ve uzman akademisyen yardımı ile kararlaştırılan kitapların (36 kitap) tamamı satın alınmıştır. Kitaplar dijital anlatım için dijital hikâye programında kullanıldıktan sonra tekrar silinmiştir. Dijital ortama yüklenecek kitaplar uygulamadan bir gün önce dijital hikâye haline getirilmiştir. İlgili karakter belirlenmiş, arka plan renklerine ve manzaralarına karar verilmiştir. Basılı hikâyede yer alan görsellere benzerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Durağanlık sergilememek adına dikkat çekici görseller seçilmiş ve hareket algısı yaratılmıştır. Ardından hikâye kitabında yer alan metinler dijital hikâyeye eklenmiştir. Deney grubunda da kullanılacak olan 36 kitap daha sonra dijital hikâye formatına çevrilmiştir. Bu amaçla hikâye kitapları dijital ortama aktarılıp, görsellerle desteklenip seslendirilmiştir. Seslendirmede ise karakterlere uygun ses tonları ile değişiklik sağlanmıştır. Kullanılacak dijital içerik oluşturma programının özelliklerine uygun olarak

hareketi, olay akışını belirtecek şekilde görsel, ses, diyalog metni, video ile uyarıcılar zenginleştirilmiştir. Tamamlanan dijital hikâyeler kaydedilmiştir. Birkaç defa dijital hikâye anlatımının kontrolü yapılmış değişikliğin gerekli görüldüğü görsel, ses ve metin düzenlemesi tamamlanmıştır. 36 dijital hikâye kitabının oluşum sürecinde, uygulama programı seçilirken sayfa ve kapakları olduğundan ötürü Storyjumper uygulaması kullanılmıştır. Çocuklara kitap olduğu farkındalığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Uygulamanın bitiminde her gün sonunda dijital hikâyeler programdan silinmiştir.

Dijital ortama aktarılan kitapların kayıt işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı her bir kitaba ilişkin öğretmenlerin çocuklara sormaları için sorular hazırlamış ve kitaplarla birlikte öğretmenlere vermiştir. Hikâye anlatımları esnasında her iki öğretmen hikâyeye ilişkin soruları çocuklara sorup cevaplarını dinleyerek ifade becerilerini desteklemiştir.

3.4.2. Deney Grubunun Uygulaması

Dijital hikâyelerin anlatıldığı deney grubundaki öğretmen dijital hikâyeler hakkında fikir sahibi olmamaktadır. Araştırmacı örnek olarak oluşturduğu dijital hikâyeyi çocuklar gün sonunda evlerine gitmek için okuldan ayrıldıktan sonra sınıfta öğretmene açıklamalarda bulunmuştur. Önce diz üstü bilgisayar açılmış ve internete bağlanması sağlanmıştır. Dijital hikâye anlatımı için storyjumper üyelik girişini gerçekleştirmiş dizüstü bilgisayarı projeksiyon (yansıtım) cihazına bağlamıştır. Hoparlörün ses çıkışı kontrol edilmiştir. Daha sonra tahtaya yansıtılan hikâyenin nasıl uygulanacağı öğretmene gösterilmiştir. Önce hikâye tanıtılmış kapak hakkında konuşmuş sonra sayfaların çevrilmesi için diz üstü bilgisayarın fare aygıtı ile sayfa çevrilmiştir. Araştırmacı hikâye ile ilgili oluşturulan soruları yeri geldiğinde sorması gerektiğini öğretmene belirtmiştir. Örneğin “Tembel hayvanlar tüm gün ne yapardı?”, “Maymun ormanda hangi arkadaşlarıyla karşılaştı?”, “Küçük aslan babasıyla ne yapıyordu?”, “Su aygırı nerede oynuyordu?” vb. sorular her hikâye için önceden oluşturulacağı öğretmene açıklanmıştır. Araştırmacı, öğretmene birkaç defa örnek uygulama gerçekleştirmiştir. Sonra öğretmenin uygulamasını dinlemiştir. Öğretmenin uygulama konusunda hazır hissettiğini belirttiği için örnek uygulama tamamlanmıştır. Bundan sonraki hiçbir sürece araştırmacı müdahalede bulunmamıştır.

Daha sonraki uygulamaları sınıfın öğretmeni kendisi gerçekleştirmiştir. Ancak araştırmacı uygulama sürecinin her birinde sınıfta bulunarak öğretmenin ihtiyaç duyduğu durumlarda kendisine yardımcı olmuştur. Araştırmacı ilk hafta pazartesi günü uygulama için sınıfa geldiğinde gerekli teknolojik hazırlığı tamamladıktan sonra sınıf öğretmenine uygulama

için sınıfın hazır olduğunu belirtmiştir. Öğretmen çocuklara sandalyeleri hikâye yansıtılacak tahtanın önüne “U” şeklinde dizmiştir. Çocuklara sandalyelerine oturup beklemeleri için yönerge vermiştir. Çocukların tamamı oturduktan sonra dijital hikâye anlatımı için çocuklara kitap kapağı hakkında sorular sormuş ve çocukların cevaplarını dinlemiştir. Gelen yanıtları pekiştirmiştir. Araştırmacının önceden kendisine ilettiği soruları çocuklara sormaya özen göstermiştir. Araştırmacı izlenimde bulunurken hikâye için sorulması gereken listeye not almıştır. Genel olarak öğretmenin tüm soruları eksiksiz sorduğunu gözlemlemiştir. Dijital hikâye kitabı anlatımının bitimine kadar süreç bu şekilde devam etmiştir. Hikaye anlatımı bitince çocuklarla kitap hakkında genel değerlendirme yapıp çocukları diğer etkinliğe yönlendirmiştir. Araştırmacı teknolojik düzenlemeyi birbirinden ayırmış ve öğretmene teşekkür ederek çocuklarla vedalaşıp sınıftan ayrılmıştır. 10 hafta uygulama yüz yüze devam ederken ara tatil ve resmi bayram tatili haftası dijital hikâyelerin anlatımını yapabilmesi için storyjumper giriş bilgisi öğretmenle paylaşılmıştır. Öğretmen uzaktan eğitim ile dijital hikâye anlatımı yaparken web 2.0 araçlarından zoom kullanmıştır.

Uygulama haftada 3 gün olmak üzere 12 hafta boyunca devam etmiş ve bu süreçte 36 dijital hikâye kitabı kullanılmıştır. Hikâye anlatım sürecinde öğretmenin çocuklarla etkileşim halinde uygulama yapması sağlanmıştır. Dijital hikâye uygulaması dizüstü bilgisayar üzerinden sürdürülmüştür. Dizüstü bilgisayarsınıfta yer alan yansıtıcı alete bağlanmış ve tahtaya yansıtılmıştır. Çocuklar sürece o kadar alışmışlar ki araştırmacı sınıfa girince “dijital hikâye saati” diyerek araştırmacıya sarılmışlardır. Hikâye anlatma süreci boyunca öğretmen çocuklara araştırmacı tarafından önceden hazırlanarak kendisine verilen hikâyeye ilişkin soruları sormuştur. Bu süreçte araştırmacı her bir uygulamada deney grubunun sınıfında bulunmuş ve öğretmenin ihtiyaç duyması durumunda (internet çekmediği durumlarda programı açıp yeniden başlatması, teknolojik destek vb.) kendisine destek olmuştur. Dijital ortama aktarılan geleneksel hikâye kitapları uygulama bitiminde dijital ortamdan silinmiştir.

3.4.3. Kontrol Grubunun Uygulaması

Basılı halde satın alınmış hikâyelerin anlatıldığı kontrol grubundaki öğretmen günlük etkinlik planında geleneksel hikâye anlatımına yer verdiğini belirtmiştir. Fakat etkileşimli bir süreç izlemediği bilgisini aktarmıştır. Araştırmacı örnek olarak yanında götürdüğü hikâye kitabının anlatımının yapılması hususunda çocuklar gün sonunda evlerine gitmek için okuldan ayrıldıktan sonra sınıfta öğretmene açıklamalarda bulunmuştur. Geleneksel hikâye anlatımı için hikâyeyi okumaya başlamıştır. Karakterlerin sayısına göre ses tonunu diyaloglara göre

değiştirmiş ve görselleri de göstermeyi ihmal etmemiştir. Hikâye ile ilgili oluşturulan soruları yeri geldiğinde sorması gerektiğini öğretmene belirtmiştir. Örneğin; “Tembel hayvanlar tüm gün ne yaptı?”, “Maymun ormanda hangi arkadaşlarıyla karşılaştı?”, “Küçük aslan babasıyla ne yapıyordu?”, “Su aygırı nerede oynuyordu?” gibi soruların her hikâye için önceden oluşturulacağı öğretmene açıklanmıştır. Bu soruların sorulması için hikâye sayfasında yer alan anlatımın bitmesi gerektiği öğretmene hatırlatılmıştır. Araştırmacı, öğretmene birkaç defa örnek uygulama gerçekleştirilmiştir. Sonra öğretmenin uygulamasını dinlemiştir. Öğretmenin uygulama konusunda hazır hissettiğini belirttiği an örnek uygulama tamamlanmıştır. Bundan sonraki hiçbir sürece araştırmacı müdahalede bulunmamıştır.

Daha sonraki uygulamaları sınıfın öğretmeni kendisi gerçekleştirmiştir. Ancak araştırmacı uygulama sürecinin her birinde sınıfta bulunarak öğretmenin ihtiyaç duyduğu durumlarda kendisine yardımcı olmuştur. Araştırmacı ilk hafta pazartesi günü uygulama için sınıfa geldiğinde öğretmene hikâyeyi teslim etmiştir. Öğretmen çocuklara kitap merkezindeki minderlere oturmaları için yönergede bulunmuştur. Öğretmen sınıf içi kitap okuma etkinliklerini kitap merkezinde tamamlamıştır. Çocukların tamamı oturduktan sonra geleneksel hikâye anlatımı için çocuklara kitap kapağı hakkında sorular sormuş ve çocukların cevaplarını dinlemiştir. Gelen yanıtları pekiştirmiştir. Araştırmacının önceden kendisine ilettiği soruları çocuklara sormaya özen göstermiştir. Hikâye kitabı anlatımının bitimine kadar süreç bu şekilde devam etmiştir. Çocuklarla kitap hakkında genel değerlendirme yapılmıştır. Çocuklar diğer etkinliğe yönlendirilmiştir. Araştırmacı gözlemde bulunurken hikâye için sorulması gereken listeye not almıştır. Genel olarak öğretmenin tüm soruları eksiksiz sorduğunu gözlemiştir. Araştırmacı kendisine ait hikâye kitabını alarak öğretmene teşekkür etmiş, çocuklarla vedalaşp sınıftan ayrılmıştır. 10 hafta uygulama yüz yüze devam ederken ara tatil ve resmi bayram tatili haftası hikâyelerin anlatımını yapabilmesi için hikâyelerin basılı hallerini öğretmenle paylaşmıştır. Öğretmen uzaktan eğitim ile geleneksel hikâye anlatımı yaparken web 2.0 araçlarından zoom kullanmıştır.

Sınıfın öğretmeni kontrol grubundaki çocuklara haftada 3 kez olmak üzere 12 hafta boyunca 36 adet basılı hikâye kitabını geleneksel düz anlatım yoluyla anlatmıştır. Bu süreç sınıf öğretmenin kendi programındaki Türkçe dil etkinliklerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmen araştırmacı tarafından kendisine deney grubu ile aynı sırada sunulan basılı hikâye kitabını kullanarak hikâyeyi anlatmıştır. Hikâye anlatım sürecinde öğretmenin çocuklarla etkileşim halinde uygulama yapması sağlanmıştır. Geleneksel hikâye anlatımı basılı kitaplar üzerinden sürdürülmüştür. Hikâye anlatma süreci boyunca öğretmen çocuklara araştırmacı

tarafından önceden hazırlanarak kendisine verilen hikâyeye ilişkin soruları sormuştur. Bu süreçte araştırmacı her bir uygulamada kontrol grubunun sınıfında bulunmuş ve öğretmenin ihtiyaç duyması durumunda kendisine destek olmuştur. Geleneksel hikâye kitapları uygulama bitiminde araştırmacının kütüphanesinde yerini almıştır. Bu süreçte araştırmacı her bir uygulamada kontrol grubunun sınıfında bulunmuş ve öğretmenin ihtiyaç duyması durumunda kendisine destek olmuştur. Uygulama süreleri ekler kısmında bulunmaktadır.

3.5.Verilerin Analizi

Sessiz/sözsüz hikâye kitabı aracılığıyla iki dilli çocuklardan elde edilen veriler, 2 stajyer tarafından elle yazılmıştır. Yazım aşamasının sonrasında birleştirilen dil örnekleri önce bilgisayar ortamına aktarılıp yazılı döküman haline getirilmiştir. Bu süreçte her bir çocuğun nitel verileri Ç1, Ç2, Ç3 gibi kodlarla kaydedilmiştir. Yazılı doküman haline getirilen ifadeler Türkçe dil yapısı yönünden sözcük türlerine (isim, fiil, sıfat, zarf, zamir, bağlaç), bir cümlede kullanılan toplam sözcük sayısına, toplam cümle, iki kelimeli cümle, üç kelimeli cümle sayısı ve bir cümlede kullanılan ortalama sözcük sayısına göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Nitel veriler bu sınıflandırmalara uygun olarak tek tek sayılarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Çocukların dil örneklerinin, standart testlerden alınan sonuçlarla karşılaştırma yapıldığında, hem doğal dil örnekleri hem de standart testlerin sonuçlarının birbirleriyle anlamlı ilişki sağladığı, benzer sonuçlar elde edildiği belirtilmektedir (Acarlar, 2005). Doğal dil örnekleri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında dosyalanmış halde 8 yıllık iş tecrübesi olan Türkçe Öğretmenliği lisans mezunu alan uzmanı bir öğretmen ile paylaşılmıştır. Dil örnekleri Türkçe öğretmeni alan uzmanı bir öğretmen tarafından analiz edilmiştir.

Dil örneklerinin bir kısmı aşağıda örneklenmektedir. Dil örnekleri paylaşılan çocuklar gruplardan rastgele seçilmiştir.

Deney grubundan “Ç5” kodlu çocuğun sessiz/sözsüz hikâye anlatımındaki ön test doğal dil örneklerinden bir kısım aşağıda yer almaktadır:

“...Balığın gözü var -balıklaryüzüyorlar -bardak ve şişe -balon balığı -bunlar çöpe atılmalı -bunda yemek pişiririz -yemek koyarız-makine elbise yıkarız -sarı yılan gidiyor ...”

Kontrol grubundan “Ç1” kodlu çocuğun sessiz/sözsüz hikâye anlatımındaki ön test doğal dil örneklerinden bir kısım aşağıda yer almaktadır:

“...Araba tekeri- pembe balık- bidon var- şişeye su doldurdu- dolap ve tekerlek-İnsanlar atmış- balıklar kaçıyorlar - eve giderim - iki gözü var - bu balık ...”

Türkçe öğretmeni analizleri sınıflandırarak araştırmacı ile paylaşmıştır. Sınıflandırılarak elde edilen sayısal veriler, SPSS 22,0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Bu sayısal verilerin minimum, maksimum, ortalama vb. katsayıları ham puan üzerinden hesaplanmıştır. Bulgular kısmında detaylı olarak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Dijital ve geleneksel hikâye anlatımlarının iki dilli 48-60 ay çocukların ifade edici dil becerilerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için, son test puanları için non-parametrik testlerden, Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmıştır. Bu test, az denekli gruplar için fark puanlarının anlamlılığını test etmek için uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Ayrıca grupların fark puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için ön test- son test puan karşılaştırmasında MannWhitney U testi uygulanmıştır. Bu test ilişkisiz iki gruptan elde edilen puanların anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Elde edilen istatistiksel analiz sonuçları bulgular başlığı altında sunulmuştur.

3.6.Etik Önlemler

Çalışmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütülebilmesi için bazı önlemler alınmıştır:

- Çalışmayı gerçekleştirmenin öncesinde ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Öncelikle Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurul onayı alınmıştır. (Ek 1).
- Çalışma grubunun oluşması için Kilis Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından çalışmanın okullarda uygulanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır (Ek 2).
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların çalışmaya katılımlarının sağlanması için ebeveynlerinden aydınlatılmış onam formu doldurmaları sağlanmış ve çocukların sözel onayları alınmıştır (Ek 3) .
- Çalışmaya dâhil olan çocukların isimleri ve kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Çocuklara Ç1, Ç2, Ç3 gibi kodlar verilmiştir.
- Çalışma esnasında ses kaydı ve video çekimi yapılmamıştır. Sadece birkaç fotoğraf çekimi yapılmıştır. Çekilen fotoğrafların çalışmaya eklenmesinde ise çocukların yüzleri kapatılmıştır (Ek6).
- Uygulamada kullanılan kitaplar basılı halde satın alınmıştır. Dijital ortama aktarılan kitaplar her uygulama yapılan günün sonunda dijital ortam programından silinmiştir.

DÖRDÜNCÜBÖLÜM

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmadatoplanan veriler analiz edilmiş (bkz verilerin analizi) ve sonuçlar tablolar halinde sunulmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular 48-60 ay çocukların ifade edici dil becerisinin her alt boyutu için ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

Çalışma öncesinde toplanan veriler ön test sonuçlarında iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığını deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade becerilerinin benzer olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların doğal dil örnekleri karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ön test verileri bulgular kısmına eklenmemiştir. Problem durumunda belirlenmiş olan alt problemlere yönelik olan bulgular ve yorumları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada oluşturulan birinci alt problemin verileri şu şekildedir;

4.1.1. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, kullandıkları sözcük türleri (İsim, fiil, zamir, sıfat, zarf) ve bağlaçlarından son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’

Araştırmadan elde edilen veriler sözcük gruplarına göre sınıflandırma yapılarak analize tabii tutulmuştur. Analizler isim, fiil, zamir, sıfat, zarf ve bağlaç gibi sözcük türleri üzerinden yapılmıştır. Elde edilen puanlar arasındaki ilişki test edilip dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bulguların detaylı incelenmesi sonucu her iki grubu oluşturan çocukların ifade edici dil becerilerindeki sözcük sayısında artışın olması gözden kaçmamakla beraber oluşan anlamlı farklılığın tespiti için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analizi edilmiştir. Bu analizin tablosu oluşturulan Tablo 8’de ayrıntılı incelenmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin Son Test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sözcük türleri	Deney Grubu				Kontrol Grubu				Wilcoxon	
	X	Sd	Min.	Max.	X	Sd	Min.	Max.	Z	P
İsim	21.00	8.89	10	40	16.00	8.15	5	31	1,28	.19
Fiil	17.60	5.01	12	27	10.46	3.22	6	15	2,94	.003*
Zamir	11.00	2.36	8	15	7.60	1.95	3	10	2,91	.004*
Sıfat	12.13	3.18	8	20	7.73	2.086	4	10	2,86	.004*
Zarf	3.80	1.56	1	7	2.26	1.53	0	5	2,56	.010*
Bağlaç	4.60	1.50	2	7	2.80	2.14	0	8	2,59	.010*

* $P < 0.05$ =P değerinin 0.05'ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade etmektedir.

Tablo 8 incelendiğinden son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların kullandıkları sözcükler (zamir, sıfat, zarf ve bağlaç türü) gruplar arasında son test puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğubelirlenmiştir ($Z_{fiil} = 2.94$; $Z_{zamir} = 2,91$; $Z_{sıfat} = 2,86$; $Z_{zarf} = 2,56$; $Z_{bağlaç} = 2,59$; $p < .05$; $N = 30$).Deney ve kontrol grupları arasında isimtürü sözcükler açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($Z_{isim} = 1,28$; $p > .05$).

Yapılan çalışmada deney grubunda yer alan çocuklarınson test puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 8) ortalama 21,00 isim, 17,60 fiil, 11,00 zamir, 12,13 sıfat, 3,80 zarf ve 4,60 bağlaayer verirken kontrol grubundaki çocukların ortalama 16,00 isim, 10,46 fiil, 7,60 zamir, 7,73 sıfat, 2,26 zarf ve 2,80 bağlaca yer verdikleri belirlenmiştir.

Son test bulguları değerlendirildiğinde deney grubundaki çocuklarkontrol grubundaki çocuklara göre sözcük türleri; fiil, sıfat, zamir, zarf ve bağlaç kullanımlarında öne geçmiştir.

Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay aralığındaki iki dilli çocuklarının fiil, sıfat, zamir, zarf ve bağlaç kullanımında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2. ‘ Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, kullandıkları toplam sözcük sayısına göre son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır? ‘

Araştırmadan elde edilen veriler sözcük gruplarına göre sınıflandırma yapılarak analize tabi tutulmuştur. Analizler cümlelerdeki toplam sözcük türleri üzerinden yapılmıştır. Elde edilen puanlar arasındaki ilişki test edilip dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bulguların detaylı incelenmesi sonucu her iki grubu oluşturan çocukların ifade edici dil becerilerindeki sözcük sayısında artışın olması gözden kaçmamakla beraber oluşan anlamlı farklılığın tespiti için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analizi edilmiştir. Bu analizin tablosu oluşturulan Tablo 9’de ayrıntılı incelenmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Toplam Sözcük Sayısına İlişkin Son test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Deney Grubu				Kontrol Grubu				Wilcoxon	
	X	Sd	Min.	Max.	X	Sd	Min.	Max.	Z	P
Toplam Sözcük Sayısı	57,73	11,68	38	76	33,20	6,90	22	42	3,35	,001*

*P<0.05 =P değerinin 0.05’ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eder.

Tablo 9 incelendiğinde her iki grubun da son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cümlelerde kullandıkları toplam

sözcük sayısı puan ortalamaları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. ($Z_{\text{toplam sözcük sayısı}} = 3,35$; $p < .05$; $N=30$).

Deney grubunda yer alan çocukları son test bulgularına incelendiğinde cümlelerdeki toplam sözcük 57,73 kullanırken kontrol grubundaki çocukların ortalama 33,20 sözcük kullandıkları saptanmıştır.

Son test bulguları değerlendirildiğinde deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre toplam sözcük kullanımlarında öne geçmiştir. Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay aralığındaki iki dilli çocuklarının toplam sözcük sayısı artışında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.3. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, bir cümlede kullandıkları ortalama sözcük sayısı açısından son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’

Araştırmadan elde edilen veriler bir cümledeki ortalama sözcüksayısı hesaplanarak analize edilmiştir. Analizler cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı üzerinden yapılmıştır. Elde edilen puanlar arasındaki ilişki test edilip dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bulguların detaylı incelenmesi sonucu her iki grubu oluşturan çocukların kullandıkları sözcük sayısında artışın olması gözden kaçmamakla beraber oluşan anlamlı farklılığın tespiti için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analizi edilmiştir. Bu analizin tablosu oluşturulan Tablo 10’da ayrıntılı incelenmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Ortalama sözcük Sayısına İlişkin Son test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Deney Grubu				Kontrol Grubu				Wilcoxon	
	Son Test	Son Test	Son Test	Son Test	Son Test	Son Test	Son Test	Son Test	Z	P
	X	Sd	Min.	Max.	X	Sd	Min.	Max.	Z	P
Cümlelerdeki Ortalama Sözcük Sayısı	2,39	,19	1,33	4,16	1,37	,10	1,00	2,33	3,30	.001*

* $P < 0.05$ =P değerinin 0.05'ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eder.

Tablo 10 incelendiğinde son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçları deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların kullandıkları cümlelerdeki ortalama sözcük açısından ise açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z_{\text{ortalama sözcük sayısı}} = 3,30$; $p < .05$; $N=30$).

Yapılan çalışmada (Tablo 10) deney grubunda yer alan son test puan cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı incelendiğinde ortalama 2,39 sözcük kullanırken kontrol grubundaki çocukların ortalama 1,37 sözcük kullandıkları belirlenmiştir.

Son test bulguları değerlendirildiğinde deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı kullanımlarında öne geçmiştir. Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay aralığındaki iki dilli çocuklarının cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı artışında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.4. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, toplam cümle, iki kelimeli cümle ve üç kelimeli cümle sayısı açısından son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’

Araştırmadan elde edilen veriler sözcük gruplarına göre sınıflandırma yapılarak analize tabii tutulmuştur. Analizler cümlelerdeki toplam cümle sayısı, sözcük türleri (isim, sıfat, fiil, zamir, zarf ve bağlaç) üzerinden yapılmıştır. Elde edilen puanlar arasındaki ilişki test edilip dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bulguların detaylı incelenmesi sonucu her iki grubu oluşturan çocukların ifade edici dil becerilerindeki sözcük sayısında artışın olması gözden kaçmamakla beraber oluşan anlamlı farklılığın tespiti için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Bu analizin tablosu oluşturulan Tablo 11’de ayrıntılı incelenmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan 48-60 ay İki Dilli Çocukların Kullandıkları Toplam Cümle Sayısına İlişkin Son Test Betimsel Bulguları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Deney Grubu				Kontrol Grubu				Wilcoxon	
	Son Test		Son Test		Son Test		Son Test		Z	P
	X	Sd	Min.	Max.	X	Sd	Min.	Max.	Z	P
Toplam Cümle Sayısı	13,66	4,35	4	21	6,46	2,43	3	9	3,14	.002*
İki Sözcüklü Cümle Sayısı	10,53	4,35	3	17	4,46	2,09	1	8	2,46	.006*
Üç Sözcüklü Cümle Sayısı	3,13	1,30	2	6	2,00	1,06	1	4	3,18	.001*

* $P < 0.05$ =P değerinin 0.05'ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eder.

Tablo 11 incelendiğinde son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçları deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların kullandıkları toplam, iki ve üç kelimeli cümle açısından gruplar arasında istatistiksel olarak grupların ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Z toplam cümle sayısı=2,41; Z iki sözcüklü cümle = 2,46; Z üç sözcüklü cümle =3,18; $p < .05$; N=30)

Yapılan çalışmada (Tablo 11) deney grubunda yer alan ön test puan cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı incelendiğinde ortalama olarak toplam cümle sayısı 11,13 iki sözcüklü

cümle 10,53 üç sözcüklü cümle 3,13 kullandıkları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ortalama toplam cümle sayısı 2,43 iki sözcüklü cümle 2,09 üç sözcüklü cümle 1,06 sözcük kullandıkları belirlenmiştir.

Son test bulguları değerlendirildiğinde deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre ortalama toplam cümle, iki ve üç kelimeli cümle kullanımlarında öne geçmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay aralığındaki iki dilli çocuklarının toplam cümle, iki ve üç kelimeli cümle artışında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada oluşturulan ikinci alt problemin verileri şu şekildedir;

4.2.1. “Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri kullandıkları sözcük türleri (İsim, fiil, zamir, sıfat, zarf) ve bağlaç açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların her bir sözcük türüne ilişkin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığına ise Mann Whitney U-Testi ile bakılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sözcük Türlerini Kullanımlarına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları

Sözcük Türleri	Grup	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İsim	Deney	16,10	241,50	103,500	,70
	Kontrol	14,90	223,50		
Fiil	Deney	17,23	224,00	45,500	,005*
	Kontrol	9,77	127,00		
Zamir	Deney	20,70	310,50	34,500	,001*
	Kontrol	10,30	154,50		

Sıfat	Deney	17,03	255,50	39,500	,003*
	Kontrol	13,97	209,50		
Zarf	Deney	14,83	222,50	102,500	,67
	Kontrol	16,17	242,50		
Bağlaç	Deney	19,60	254,00	51,000	,010*
	Kontrol	11,40	171,00		

* $P < 0.05$ =P değerinin 0.05'ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eder.

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki çocukların fiil ($U=45,50$; $P < ,05$), zamir ($U=34,50$; $P < ,05$), sıfat ($U=39,50$; $P < ,05$), bağlaç ($U=46,50$; $P < ,05$) sözcük türlerinden elde ettikleri fark puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların isim ($U=103,50$; $P < ,05$) ve zarf ($U=102,50$; $P > ,05$) ve sözcük türlerinden elde ettikleri fark puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sözcük türlerine ilişkin olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların ön test son test ortalamalarının kontrol grubundaki çocuklara oranla elde edilen bulgular göstermektedir ki dijital hikâye anlatımı sonrasında deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre sözcük türlerinden fiil, zamir, sıfat ve bağlaç kullanımında öne geçmiştir. Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay iki dilli çocukların sözcük türlerinden fiil, zamir, sıfat ve bağlaç kullanımında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. “Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, kullandıkları toplam sözcük açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cümlelerdeki toplam sözcük sayısına ilişkin ön test son test ortalama puanları arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığına ise Mann Whitney U- Testi ile bakılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Cümlelerdeki Toplam Sözcük Sayısı Kullanımlarına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları

Cümle	Grup	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cümlelerdeki	Deney	20,20	303,00	42,000	,003*
Toplam	Kontrol	10,80	162,00		
Sözcük Sayısı					

* $P < 0.05$ =P değerinin 0.05'ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eder.

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki çocukların toplam sözcük sayısı ($U=42,00$; $P < ,05$) ortalamalarından elde ettikleri fark puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Cümlelerdeki toplam sözcük sayısına ilişkin olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların ön test son test ortalamalarının kontrol grubundaki çocuklara oranla elde edilen bulgular göstermektedir ki dijital hikâye anlatımı sonrasında deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre toplam sözcük kullanım ortalamasında öne geçmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay iki dilli çocukların cümlelerde kullandıkları toplam sözcük kullanımında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.3. “Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, bir cümlede kullandıkları ortalama sözcük sayısı açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cümlelerdeki ortalama sözcük sayısına ilişkin ön test son test ortalama puanları arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığına ise Mann Whitney U- Testi ile bakılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Toplam Sözcük Sayısına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları

Cümle	Grup	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cümlelerdeki	Deney	20,87	313,00	32,000	,001*

Ortalama	Kontrol	10,13	152,00
Sözcük Sayısı			

*P<0.05 =P değerinin 0.05'ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eder.

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki çocukların cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı (U=32,00; P<,05) ortalamalarından elde ettikleri fark puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Cümlelerdeki ortalama sözcük sayısına ilişkin olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların ön test son test ortalamalarının kontrol grubundaki çocuklara oranla elde edilen bulgular göstermektedir ki dijital hikâye anlatımı sonrasında deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre cümlelerdeki ortalama sözcük kullanım ortalamasında öne geçmiştir. Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay iki dilli çocukların cümlelerde kullandıkları ortalama sözcük kullanımında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.4. ‘Deney ve kontrol grubunu oluşturan iki dilli çocukların ifade edici dil becerileri, toplam cümle, iki kelimeli ve üç kelimeli cümle sayısı açısından ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların toplam cümle, iki kelimeli cümle, üç kelimeli cümle sayısına ilişkin ön test son test ortalama puanları arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U- Testi ile bakılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Kullandıkları Cümlelerdeki Toplam Sözcük, İki Sözcüklü Cümle ve Üç Sözcüklü Cümle Sayılarına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U-testi Sonuçları

Cümle	Grup	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Toplam	Deney	20,27	304,00	41,000	,002*
Cümle Sayısı	Kontrol	10,73	161,00		
İki Kelimeli Cümle	Deney		318,50	26,500	,000*
		21,23			

	Kontrol	9,77	146,50		
Üç Kelimeli	Deney	18,90	283,50	61,500	,033
Cümle	Kontrol	12,10	181,50		

*P<0.05 =P değerinin 0.05'ten küçük olduğunu ve karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eder.

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların kullandıkları toplam cümle (U=41,00; P<,05) iki kelimeli cümle (U=26,50; P<,05) ve iki kelimeli cümle (U=61,50; P<,05) elde ettikleri fark puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Toplam cümle, iki kelimeli cümle ve üç kelimeli cümle sayısına ilişkin olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların ön test- son test ortalamalarının kontrol grubundaki çocuklara oranla dijital hikâye anlatımı sonrasında deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre toplam cümle, iki kelimeli cümle ve üç kelimeli cümle kullanımında öne geçmiştir. Bu durum, deney grubuna uygulanan dijital hikâye anlatımının 48-60 ay iki dilli çocukların cümlelerde kullandıkları toplam cümle, iki kelimeli cümle ve üç kelimeli cümle kullanımında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Tartışma

Çalışmanın tartışma bölümünde çalışmaya başlanmadan önce oluşturulan problem durumunda tanımlanmış olan araştırma sorularının geniş kapsamlı tartışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmada, dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubu ile geleneksel hikâye anlatımının yapıldığı kontrol grubundaki çocukların ifade edici dil becerilerine hikâye anlatımının etkileri incelenmiştir.

Araştırmaya yönelik uygulamaya başlamadan önce 48-60 aylık iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerinde kullandıkları sözcük türleri(isim, fiil, zamir, sıfat, zarf) ve bağlaç toplam sözcük sayısı, ortalama sözcük sayısı, toplam cümle, iki kelimeli cümle ve üç kelimeli cümle sayısı açısından deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. İki farklı tür hikâye anlatımı yapılmadan önce çocuklardan alınan ifade edici dil örneklerinin ön test sonuçlarında hem kontrol hem de deney grubunda fark bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Ön test verilerinin analizleri sonucunda elde edilen

bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durum grupların arasındaki benzerliğin ve eşitliğin sağlanmasını desteklemektedir. Ön test verileri bulgular kısmına dâhil edilmemiştir. Ön test sonuçları tartışma kısmında benzer yorumlanmıştır. İstenilen düzeyde grupların eşitliği sağlandıktan sonra haftada üç gün olmak üzere on iki hafta sürecek çalışmaya başlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin analiz edildiği son test ve ön test-son test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık olduğu için farklı biçimde yorumlanmış ve benzer çalışmalarla desteklenmeye özen gösterilmiştir.

4.3.1. İki dilli çocukların kullandıkları sözcük sayısı, toplam sözcük, ortama sözcük ve cümle sayısı son test puanlarına ilişkin tartışma ve yorum

Araştırmanın ilkalt problem sorusu çerçevesinde son test puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu sonucuna varılmıştır. 12 hafta süren araştırmanın sonuçlarının dijital hikâye anlatımının çocukların ifade edici dil becerilerine farklı düzeylerde etki ettiğini göstermiştir. Grupların son test puanları karşılaştırıldığında isim türü sözcükler açısından deney ve kontrol grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamazken fiil, zamir, sıfat, zarf ve bağlaç türü sözcükler açısından anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan deney grubunda yer alan çocukların ifade edici dil becerilerinde uygulamalar sonucunda sözcük türleri açısından olumlu artış olduğu saptanmıştır.

Teknolojinin hızla ilerlemesi dil gelişimini destekleyen etkinliklerin de çeşitlenmesini sağlamıştır. Artan ilerleme ve gelişmeler de gerek araştırmacıları gerekse öğretmen ve ebeveynleri farklı yöntemler aramayayönlendirmiştir. Bu devrede teknoloji ile dil gelişimini bütünleştirmek isteyenler hikâyelerin okul öncesi dönemde yalnızca basılı olması gerektiği savından uzaklaşmıştır. Haliyle bu süreç dijital hikâyelerin sınıf içi etkinliklerde destek vermesini sağlamıştır. Bu bağlamda yer alan hipotezlerin alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür. Zipke (2017) etkileşimli elektronik kitapların okul öncesi çocuklarının kelime tanıma ve hikâye anlama becerisine etkisini incelemiştir. Hikâye dinlemeyi çocukların kendileri başlattıklarında hikâye anlama ve kelime tanıma becerilerinin diğer gruba oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elenin (2019) dijital hikâye kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelemiştir. Dijital hikâye anlatımının sözlü iletişim becerisini arttırdığına anlamlı artış sağladığı sonucu çıkmıştır. Kocaman- Karaoğlu (2016) dijital hikâye anlatımının okul öncesi çocuklarına sağladığı faydaları ve karşılaşılan güçlüklerle yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir.

Çalışma okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu 17 çocuk ve 3 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların dikkatini çekerek derse katılımını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Moradi ve Chen (2019) yaptıkları metanaliz çalışmalarında dijital hikâyelerin dil gelişimine etkisini incelemiştir. Dijital hikâyelerin birçok olumlu katkı sağladığı gibi özellikle dil gelişiminde olumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının iki dilli olan 48-60 ay çocuklarının ifade edici dil becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmalar, sıklıkla çeşitli hikâyelere maruz kalan çocukların kelime dağarcığının daha ileri olduğunu doğrulamaya devam etmektedir (Roney, 1989; Phillips, 2000). Ayrıca dijital hikâye anlatımının hem okuma hem de dinlemede alıcı dil gelişimine ek olarak konuşmada ifade edici dil gelişimini desteklediğini belirtmektedir (Speaker, Taylor ve Kamen, 2004).

Çocukların ifade ettikleri kelimelere bakıldığında ilk olarak isim söylemlerine rastlanır. Daha sonra fiiller, sıfatlar olarak diğer sözcük türlerinin ifadelerine geçiş olur (Karacan, 2000). Çocukların sözcük dağarcığı ile anlama düzeylerinin ölçüldüğü çalışmada erkek çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların anlamlı farklılık ortaya çıkardığı saptanmıştır (Alabay ve Kaygılı, 2010). Gruplar karşılaştırıldığında toplam sözcük sayısı bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde çoğunluğu deney grubu lehine seyreden bulgular mevcuttur. Hikâye anlatımının iki dilli çocukların ifade edici dil gelişimini desteklediğine dair olumlu fark yaratmasının nedenleri arasında teknoloji aracılığıyla oluşturulan dijital hikâyelerin çocukların daha fazla ilgisini çekip öğretmen çocuk işbirliğini desteklediği söylenebilir (Chaung vd., 2013). Neticede çocuğun dil gelişimi de hızlı seyreden bir süreçtir (Kol, 2011). Cümlelerdeki ortalama sözcük sayısı karşılaştırması yapıldığında yine olumlu artışın deney grubu lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların 12 haftalık uygulama sonucunda toplam cümle, iki ve üç kelimeli cümle açısından da deney grubunda artış olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubuna ait son test puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Gruplar karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubunun son test verilerinin ortalama sözcük sayısı bakımından deney grubu lehine artış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Deney grubuna yapılan dijital hikâye anlatımı sonrasında artışlar daha fazla olmuştur. Diğer tüm koşulların her iki grup açısından eşitlenmeye çalışıldığı bu çalışmada aradaki bu farkın dijital materyallerin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney

grubunun son test ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından anlamlı derecede farklılaştığı belirtilmiştir.

48-60 ay İki dilli çocukların İfade edici dil becerilerinin desteklenmesi için çocuğun ifade becerisini artıracak yöntemler kullanılmalıdır. Bu sayede çocuğun konuşma becerilerinin de artması sağlanabilir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). İfade becerilerinin desteklenmesi için değerlendirme soruları kullanılmalıdır. 5N1K soruları ile çocuk kendisine yöneltilen sorulara yanıt vermek için hem düşünecek hem de ifade becerilerini geliştirecektir. Karşılıklı konuşma ile yeni sözcük ve kavramlar edinecektir (Turan, 2011).Aslında etkileşimin de içinde olduğu süre içinde takip edildiği çalışmalarda ifade edici dilin geliştiği çalışmalar bulunmaktadır (Akoğlu vd., 2014; Lever ve Senechal, 2011). Hikaye anlatımı sürecinde çocuklara sorular yöneltilmenin çocukların alıcı dili geliştirdiği bilinmektedir (Wasik, vd., 2006). Etkileşimin arttığı sürecin takip edilmesi, açık uçlu sorularla ifade becerisini genişleterek öğretmenin çocuklaramodel olması önemlidir.

12 haftalık uygulamanın öncesinde kontrol ve deney gruplarındaki iki dilli çocukların toplam cümle sayısında fark bulunmazken uygulamanın bitiminde sonra yapılan veri analizinde toplam cümle sayısı bakımından deney grubunda artış belirlenmiştir. İki ve üç kelimededen oluşan cümle sayısında da artış görülmüştür. Diğer tüm koşulların her iki grup açısından eşitlenmeye çalışıldığı bu çalışmada aradaki bu farkın dijital materyallerin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun son test ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından anlamlı derecede farklılaştığı belirtilmiştir.

Çocukların dil becerileri gelişirken parçadan bütüne bir yönelim olduğu görülmektedir. İlk söylemlerinde sözcükler göze çarparken sonra eksiz telgrafik yapılar daha sonra cümleler oluşmaktadır. Çocuk anne ve babasının konuşmalarını taklit ettiğinin farkında değildir. Konuşması sadece başka insanlarla olan eylemini kapsamamaktadır, kendi kendine de konuşmaktadır (Piaget,1956).İki dilli çocuklar ana dillerini edindikten sonra gerek ailelerinin gerekse de öğretmenlerinin desteği ile ikinci dil becerileri artmaktadır.

4.3.2. İki dilli çocukların kullandıkları sözcük sayısı, toplam sözcük, ortama sözcük ve cümle sayısı ön test - son test puanlarına ilişkin tartışma ve yorum

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubuna ait ön test son test puanları arasında fiil, zamir, zarf, sıfat ve bağlaç açısından deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Fakat isim açısından yapıyla karşılaştırmadan ön ve son test ortalamasında deney ve

kontrol gruplarında bir artış meydana getirmemiştir. Alan yazındaki hem erken çocukluk dönemi ve diğer öğretim kademelerinde gerçekleştirilen normal gelişim gösteren ve göstermeyen çocuklarla yapılan pek çok çalışmada da ilgili araştırma sonuçları ile benzer bulgular olduğu görülmektedir (Başdaş,2017;Ciğerci,2015; Çiftçi, 2019; Daigle,2008; Filofofi, 2021; Masataka, Sandaran ve Kia, 2013; 2014; Smith, 2016; Tabieh vd., 2019; Türe Köse, 2019; Uslu,2019;).

Bu araştırma sonucunda deney grubuna yapılan dijital hikâye anlatımı sonrasında fiil, zamir, sıfat, zarf ve bağlaç sayısında artış kontrol grubuna göre daha fazla olmuştur. Diğer tüm koşulların her iki grup açısından eşitlenmeye çalışıldığı bu çalışmada aradaki bu farkın dijital materyallerin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından anlamlı derecede farklılaştığı belirtilmiştir.

Dijital hikâye anlatımı yapılan (deney grubu) ve geleneksel hikâye anlatımı yapılan (kontrol grubu) karşılaştırmada toplam sözcük açısından deney grubunun ön test son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Shamir vd.,(2008) yaptıkları çalışmada yetişkin rehberliğinin çocukların dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre okul öncesi dönem çocuklarına yetişkin bireyler tarafından okunan dijital hikâyelerin, çocukların fonolojik farkındalıklarının artmasında olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarının Eroğlu (2020) araştırmasının sonuçları ile örtüştüğü görülür. Bu çalışma Türkçe dersinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye anlatımının kullanılmasıyla dijital okuryazarlık ve hikâye yazma puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca iki dilli çocuklarla yapılan bu çalışmada olduğu gibi, 7. Sınıf öğrencileri dijital hikâye kullanımından keyif aldıklarını görüşmelerde belirtmiştir.

Dijital hikâye anlatımı yapılan (deney grubu) ve geleneksel hikâye anlatımı yapılan (kontrol grubu) karşılaştırmada ortalama sözcük açısından deney grubunun ön test son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tatlı ve Aksoy (2017) çalışmasının sonucunda dijital hikâye kullanımının sınıf ortamında sunum yapmayı sevmeyen öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etme imkânı buldukları görülmüştür. Dijital hikâyelerin konuşma eğitiminde kullanılması öğrenciler tarafından eğlendirici ve güdüleyici olduğu belirtilmiştir.

Dijital hikâye anlatımı yapılan (deney grubu) ve geleneksel hikâye anlatımı yapılan (kontrol grubu) karşılaştırmada toplam ve iki kelimeli cümle sayısı açısından deney grubunun öntest- sontest puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak üç kelimeli cümle sayısı bakımından he iki grup açısından bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kaya ve Tolu (2017) çalışmalarında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir anadolu lisesinde Almanca yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatma yönteminin uygulanması incelenmiştir. Eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 97 öğrenci katılmıştır. Bulgularına göre öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, teknik ve yabancı dil bilgilerini geliştirdiği sonuçlarına varılmıştır. Bu araştırma dijital hikâye yönteminin Türkiye’de uygulanabileceğini ve yabancı dil eğitimine katkı sunacağını göstermiştir.

Teknolojinin hızla ilerlemesi erken çocukluk deneyimlerinde dijital ortamların sınıfa taşınma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Birçok eğitim düzeyinde çocuk için web kaynaklı dijital ortam veri sağlayıcılarına rastlanmaktadır (Parmaksız, 2017). Dijital hikâye anlatımı geleneksel hikâye anlatımı ile kıyaslandığında hem 21.yy becerilerinden olan teknoloji temelli uygulamanın sınıf içine dâhil edilerek daha çok dikkat çekmesi hem de karşılıklı iletişimi artırması ifade becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle hem teknoloji temelli olması hem de diğer faktörlerin sağladığı katkı ile dijital hikâye anlatımı önemlidir. Özellikle son yıllarda ülkemize yapılan mülteci göçleri okul öncesi eğitim kurumlarında iki dilli çocukların sayısını arttırmaktadır. 2013 yılı sonrasında dünyaya gelen alfa kuşağı çocukları ve ülkemizin bazı şehirlerdeki iki dilli çocuklar eğitimdeki durağanlıktan çabuk sıkılabilmektedir. Bundan ötürü hem artan göçler hem hitap edilen kuşağın istekleri eğitimde yeni arayışlara yönelmeyi gerektirmektedir. Bu araştırmanın sonuçları göstermiştir ki iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirmek için dijital ortam veri sağlayıcılarının eğitim ortamına taşınması özellikle çalışmada kullanılan dijital hikâye anlatımı iki dilli çocukları ifade edici dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Çocukların 21.yy becerilerinden olan teknolojik yeterliliği hazır hale getirerek gerek eğitimcilerin gerek ebeveynlerin ve araştırmacıların sınıf içi uygulamalarda dijital hikâye kullanmaları gerekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada dijital hikâye anlatımının 48- 60 ay iki dilli çocukların ifade edici dil becerilerine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde dijital hikâye anlatımının iki dilli çocukların dil edinimlerini desteklediği belirlenmiştir. Aşağıda araştırmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

1. Dijital hikâye anlatımının yapıldığı iki dilli çocuklardan oluşan deney grubunun sözcük türleri açısından yapılan karşılaştırmada son test ortalamasının fiil, zamir, zarf ve bağlaç vs. açısından olumlu artışın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ancak her iki grup karşılaştırıldığında isim açısından gruplar arasında anlamlı artış olmadığı belirlenmiştir.
2. Dijital hikâye anlatımının yapıldığı iki dilli çocuklarda ifade edicidil becerilerinde son test sonuçlarında toplam sözcük, ortalama sözcük sayısı, toplam cümle, iki ve üç kelimeli cümle sayılarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanları karşılaştırıldığında ise fiil, zamir, sıfat ve bağlaç açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. İsim ve zarf kullanım türlerine ilişkin sonuçların farklılık göstermediği belirlenmiştir.
4. Deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanları karşılaştırıldığında toplam sözcük sayısı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
5. Deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanları karşılaştırıldığında toplam sözcük sayısı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
6. Deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanları karşılaştırıldığında ortalama sözcük sayısı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
7. Deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanları karşılaştırıldığında toplam cümle ve iki kelimeli cümle ve üç kelimeli cümle sayısı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

5.2.Öneriler

Aşağıda dijital hikâye anlatımını sınıfında kullanabilecek öğretmenlere, çocuklarıyla geçirdikleri zamanı kaliteli kılmak ve becerilerinin gelişmesi için kullanabilecek ebeveynlere ve alan katkı sağlayacak araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Öneriler

- Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına dijital hikâyelerin hazırlanması, sunulması ve anlatılmasına ilişkin eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin İki dilli çocukların dil becerilerini geliştirmek için etkinliklerinde dijital hikâyeleri bolca kullanmaları önerilebilir.

5.2.2. Ebeveynlere Öneriler

- Çocukların teknolojiyi daha faydalı kullanabilmeleri için ailenin denetiminde dijital hikâyelerle iki dilli çocukların evde dil becerilerine katkı sağlayabilirler.
- Aile çocuk etkileşimini destekleyebilir. Ailelere çocuklarına dijital hikâye anlatımı yapabilmeleri için eğitim verilebilir.

5.2.3. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmada dijital hikâye oluşturmak için Storyjumper kullanılmıştır. Farklı dijital hikâye anlatım programları da uygulanarak çalışma tekrarlanabilir.
- Araştırmacılar okul öncesi dönemde iki dilli çocuklarla ifade edici dil becerilerini daha ayrıntılı incelemek için dijital hikâye anlatımının kullanıldığı ev temelli ve ebeveynlerin de dâhil olduğu çalışmalar yapabilirler.
- Bu araştırma düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden bölgede yer alan okullarda gerçekleştirilmiştir. Bir başka çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okullarda çalışılabilir.
- Çalışmaya 48-60 aylık iki dilli çocuklar dâhil edilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı yaş grupları ile çalışılabilir.
- Bu çalışmanın verileri çocukların öznel dil örnekleri üzerinden oluşturulmuştur. Daha sonra yapılacak çalışmalarda çocukların dil edinimlerini ölçen standart ölçme araçları kullanılabilir.
- Bu çalışmada dijital hikâye anlatımının iki dilli çocukların dil edinimindeki etkisi incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı kitap okuma teknikleri kullanılarak çalışma tekrarlanabilir.

- Çocukların kendi hikâyelerini oluşturup anlatabilmelerini sağlayan çalışmalar düzenlenebilir.
- Dijital hikâye anlatımı farklı hikâye anlatım teknikleri ile tekrarlanabilir.
- Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile desteklenen hikâye anlatımları ile de çalışmalar düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. Erişim adresi: [ttp://www.Turkpsikolojidergisi.Com](http://www.Turkpsikolojidergisi.Com)
- Acarlar, F. (2005). Türkçe Ediniminde Gelisimsel Özelliklerin Dil Örneği Ölçümleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61.
- Akçamuş, M. Ç. Ö., Acarlar, F., & Gamze, A. L. A. K. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı ile ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 747-775.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri, *İlköğretim Online*, 13 (2), 622-639.
- Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim (3.Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1995). Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil bilim (14-52). Ankara: Levent Yayıncılık.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). *Dil gelişimi*. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde (s. 270-293). Ankara: Anı.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Aktan Acar, E. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi Mozaığı: Büyük Düşünceler / Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Aktaş, Y. A., Cömertpay, B., ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına Yaratıcı dramının etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 7-26.
- Aksu-Koç A., ve, Ketrez F.N. (2016). *Anadili gelişimi. Aklın Çocuk Hali-Zihin Gelişimi Araştırmaları* (1. Baskı). Derleyenler: Aydın Ç, Göksun T, Küntay AC, Tahiroğlu D, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Alabay, E., ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 829-840.
- Alpay, N., ve Okur, M. R. (2021). Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının ve dijital öğrenme içeriklerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 134. DOI: <https://doi.org/10.51948/auad.951885>
- Alpöge, G. (2003) Okul Öncesinde çocuklara kitap okumanın ve masal anlatmanın önemi, M. Sevinç, (ed), *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (65). İstanbul, Morpa Yayınları.
- Alpöge, G. (2006). Okulöncesi kitapları ve çocuk edebiyatı. Sözlü Bildiri, Çocuk ve İlk Gençlik Kurultayı 11- 12 Kasım 2005 Bildiriler, İstanbul, 17- 35.
- Altınörs, S. Atakan (2012). Dile Davranışçı Yaklaşımlara Chomsky'nin İtirazı Üzerine, *Karadeniz Uluslararası Bilim Dergisi*, Sayı 14. (s. 65-90). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/16861/175514>
- Aral ,N. Baran ,G., Bulut ,F. ve Çimen ,S.(2000) , *Çocuk Gelişimi*, İstanbul: Yapa yayınları.
- Aral N, ve Gürsoy F. Özel (2007) *Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları
- Arı, R. (2010). Eğitim psikolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arıca, E. (2003). *Otistik çocukların dil kullanımındaki farklılaşmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşık, A. (2016). Digital Storytelling and Its Tools for Language Teaching: Perceptions and Reflections of Pre-Service Teachers. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, *International Journal of Computer-Assisted Language*. DOI: 10.4018/IJCALLT.2016010104

- Ataklı, A ve Ekinci, S. (2009). *Çocuğunuz İçin Keşke Demeden*. Ankara: Arkadaş yayınevi.
- Atay, Mesude (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I*. Ankara:Kök Yayıncılık.
- Ateş,K. (1990).*Türk Dili*. Ankara:Şahin Matbaası.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bal, Ç. B., Tona, F., ve Akman, B. (2020). The Views of Parents and Teachers of Bilingual Children About Bilingualism. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(3). DOI: 10.29299/kefad.854001
- Bal, Ç. B., Ketenci, M., ve Akman, B. Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli ÇocuklarınEbeveynlerinin ve Öğretmenlerinin İki Dillilik ile İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kirşehir EğitimFakültesi Dergisi*,21(3), 1695-1725. DOI:10.29299/kefad.854001
- Bağdaş, Ç. K., ve Demir, E. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hikayeye hikaye Kitapları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Erzincan Örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (ÖS-III), 219-230.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 647- 654). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Başdaş, F., ve Vural, R. A. (2017). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş Çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30. Aydın.
- Bayhan, P. ve Artan İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.
- Baykoç Dönmez N, Abidoğlu Ü, Dinçer, Ç, Erdemir, N, ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri* (3. Baskı). İstanbul:Ya-Pa yayınları.
- Bee, H., veBoyd, D. (2009) . *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. çev. O.Gündüz, Ankara: KaktüsYayınları.

- Bekir HŞ, ve Temel ZF. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara.
- Bell, S. and Harkness, S. (2006). *Storyline- Promoting Language Across the Curriculum*, Hertfordshire: United Kingdom Literacy Association (UKLA).
- Bell, S., Harkness, S., and White, G. (2007). *Storyline. Past, present and future. Starthclyde: Enterprising careers*.
- Berk LE. (2013) *Çocuk Gelişimi* (1. Baskı). İstanbul: İmge Kitapevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim Psikolojisi-Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri* (5. Basım) Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Bodrova, E., Leong, D., Güler, T., ve Haktanır, G. (2017). *Zihnin araçları: Erken çocukluk Eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*(3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bohannon, N. J. & Bonvillian, D. J. (1997). Theoreticfal approaches to language acquisition. J. Berko-Gleason. (Eds.) *The development of language*. (p. 40–68). Boston: Allyn and Bacon.
- Burn, A. and Reed, K. (1999). Digi-teens: Media literacies and digital technologies in the secondary classroom. *English Education*, 33(3), 5–20.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bratitsis, T.,andZiannas, P. (2015). Fromearlychildhoodtospecialeducation: Interactive digital storytelling asacoaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240. [hiips://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.267](https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.267).
- Cameron, J. R. (1977). Parental Treatment, Children’s Temperament and The Risk of Childhood Behavioral Problems: Relationships Between Parental Characteristics and Changes in Children’s Temperament Over Time. *American Journal of Orthopsychiatry*, v.47.

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin Gelişimi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Candan A, Küntay AC, Yeh YC, Cheung H, Wagner L, And Naigles LR. (2012). Language And Age Effects In Children's Processing Of Word Order. *Cognitive Development*.
- Cengiz, G. Ş. T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Chomsky, Noam. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil Managua Dersleri*. Veysel Kılıç (Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Chonchaiya, W., and Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *ActaPaediatrica*.
- Chuang, W. T., Kuo, F. L., Chiang, H. K., Su, H. Y., and Chang, Y. H. (2013). Enhancing reading comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital storytelling technique. 21st International Conference on Computers in Education. Denpasar Bali, Indonesia,
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir .
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*, New York: London Routledge.
- Collen, L. (2007). *The Digital and Traditional Storytimes Research Project: Using Digitized Books for Preschool Group Storytimes*. World Libraries.
- Conboy, B. T., and Mills, D. L. (2006). Two languages, one developing brain: Event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental science*, 9(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00453.x>

- Croce, K.A. (2018). Refugee students arrive at a school: What happens next?. *Global Education Review*, 5(4), 7-16.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) . Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çeçen, R. (2007). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, Eğitim Psikolojisi*, Ed.: Deniz ME, Ankara: Maya akademi.
- Çelik, Ç. B. (2022).Çocuklarda Teknoloji bağımlılığı. *Farklı Disiplinlerin Bakış Açısıyla Dijital Dünya'da Çocuk* , 105. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve Psiko-Linguistik Dil Gelişim Kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).DOI Number: [hiip://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12507](https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12507)
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. (2007) *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*(Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftci, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri Üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Çiyiltepe, M. (2015). *Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler, Dil ve Kavram Gelişimi*, Ed.: Topbaş S, Ankara:Kök yayıncılık.
- Dağabakan F. Ö. ve Dağabakan D., (2008). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları, http://oogm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf, adresinden 16 Ocak 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Daigle, B. A. (2008). *Digitalstorytelling as a literacy-basedinterventionfor a sixthgradestudentwithAutismSpectrumDisorder: An exploratorycasestudy*.
- Davis, A., and McGrail, E. (2009). “Proof-revising” withpodcasting: Keepingreaders in mind as students listen toand rethinktheirwriting. *The Reading Teacher*, 62(6), 522-529. [hiips://doi.org/10.1598/RT.62.6.6](https://doi.org/10.1598/RT.62.6.6)

- De Guerrero, M.C. M. ve Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51-68. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>
- Demir, S. (2011). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. 1(1), 38-49
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2011). Türkçe ses bilgisi. *TC Anadolu Üniversitesi Yayını*, (2362).
- Demirer, V. (2013). İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Drian, J. (2012). Çocuklarda iki dillilik, yaşam boyu avantaj. Finistère Bölge Konseyi, İletişim Müdürlüğü, Fransa.
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., and Harrington, A. (2013). Screen Time Use İn Children Under 3 Years Old. *The International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 1–10.
- Dunn, L. M. ve Dunn, L. M. (1997) *PPVT-III Peabody picture vocabulary test* . Form III A. American Guidance Service, Inc.: USA.
- Elenein, A. H. A. A. (2019). The effect of utilizing digital storytelling on developing oral communication skills for 5th grade students at Rafah Primary Schools. *International Journal of Language and Literar Studies*, 1(1). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3420857>
- Ellis, R. (2003). The study of second language acquisition (Tenth Impression). Oxford: Oxford University Press
- Erbaş, Y. H. (2020). *Erken Okuryazarlıkta Dijital Hikâye Anlatımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. Yasemin Akman., (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdil, Z. (2012). Hollanda’da yaşayan iki dilli ve Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi*.
- Erdoğan, N. I., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.

- Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H. ve Erdoğan-Aras, A.S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eroğlu, A., and Okur, A. (2020). The Effect Of Digital Storytelling On Attitudes Of the 7th Graders At Secondary School Toward Story Writing. *European Journal of Education Studies*, 7(12).
- Eroğlu, A. (2020). Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılması. (Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ezell, H.K., and Justice, L.M. (2005). Shared storybook reading. Building young children's language emergent literacy skills. Maryland: Paul H. Brookers Publishing.
- Figa, E. (2004). The Virtualization of Stories and Storytelling. *Storytelling Magazine*. Vo. 16, No. 2.
- Filosofi, F., Alonso-Campuzano, C., Pasqualotto, A., and Iandolo, G. (2021, July). Teachers' Perceptions About Collaboration and Inclusion Using a Tangible Digital Storytelling Tool (I-Theatre) In Pre-School and Primary Education: The Included Project Research Pilot Study. In *Proceedings of EDULEARN21 Conference* (Vol. 5, p. 6th).
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2014). *An introduction to language* (10. b.). Boston: Cengage Learning.
- Gander and Gardiner., (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev. Bekir Onur), Ankara: İmge Yayıncılık.
- Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research on Learning*, 2(2), 1-21. Gecü
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publishing.
- Gökşen EN (1985). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Evrim Matbaacılık.

- Gönen, M., and Aydos, E. H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1).
- Green, L. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 22-36.
- Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72.
- Haktanır, G. (2018). *Erken Çocukluk Eğitime Giriş*. Ankara: Anı yayıncılık .
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması*(Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi: Konya.
- Hartley, J., and McWilliam, K., (2009) Computational Power Meets Human Contact, Story Circle, Ed. by John Hartley, Kelly McWilliam. Wiley-Blackwell.
- Haslett, B. B., and Samter, W. (2012). Children communicating: The first 5 years (1st ed.). *Routledge*.
- Haspelmath, M., & Sims, A. (2010). *Understanding morphology* (2. baskı). Londra, Birleşik Krallık: Hodder Education.
- Hill, M. M., Gangi, D., Miller, M., Rafi, S. M., and Ozonoff, S. (2020). Screen time in 36-month-olds at increased likelihood for ASD and ADHD. *Infant Behavior and Development*
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status effects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5),1368-78.
- House, C. A., and Rule, A. C. (2005). Preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 283-290.
- Howell and Howell. (2003) What is your digital story? *Library Media Connection*, Oct2003, Vol. 22 Issue 2, p40, 2p.

- Hur, J. W., and Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338. <https://doi.org/10.1080/07380569.2012.734275>
- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79, 40-48.
- Işıkoğlu Eroğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3).
- Işıkoğlu, N., and Şimşek, Z. C. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Hikâye Anlatma/Kitap Okuma Uygulamaları Tercihleri ve Nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533.
- Inceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3).
- Jakes, D.S., and Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. 16.01.2021 tarihinde <http://www.jakesonline.org/dsttechforum.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 64-68.
- Kandemir, M. (2016). *Bilişsel gelişim*. Ş. Işık (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 89- 146). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandır, A. ve Koçak Tümer, N. B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(30), 45-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197895>
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil* (s. 43). Ankara: Dergâh Yayınları.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. <http://www.ttb.org.tr/STED> (10 Mayıs 2007).
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 463-475..

- Karasu, M. A. (2018). Türkiye'ye Yönelik Diş Göçler, Suriyeli Sığınmacı Göçü ve Etkileri. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 21-41.
- Karslı, Y., ve Karakelle , S. (2018). Bilişsel Esneklik, İki Dillilik ve Üstbilişsel Kararlar Arasındaki Bağlantılar. *Psikoloji Çalışmaları*, 38(2), 171-200. DOI: 10.26650/SP2018-0005
- Kaya, A. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, O .(2014) *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması*(Yüksek lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, O ve Tolu, A. T. (2017). Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması. *Dil Dergisi*, 168(1), 5-20.
- Keenan, T. (2000). Mind, memory, and metacognition: The role of memory span in children's developing understanding of mind. J. W. Astington, (Eds.), *Minds in the Making*.(233–250) Boston: Blackwell Publishers.
- Keskindemirci, G. (2020). Dil Gelişimi Gecikmiş Olan Çocuklarda Ekran maruziyeti: Ön Çalışma Sonuçları. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 82(4), 29-30.
- Kılıç, B. S. (2020). Panik Yok!!! Ben Mülteciyim İsimli Kitabın Değerlendirilmesi. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 129-134).
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikaye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, Dergipark.org. tr* . 5(2), 89 -106. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Koç, S. (1998). Dil deyince. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(106).
- Kol , S., (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.Kol, S. (2011).
- Konukbay D, ve Suluhan D. (2022) *COVID-19 pandemisinde çocuk gelişimini ve bakımı etkileyen süreçler (1. Baskı)*. Çetin H, editör. COVID-19 Pandemisi Sürecinin Çocukların Bakımı ve Çevresine Etkileri. Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Korkmaz, S. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1023501>
- Köksal Akyol, A. (2011). *Bilişsel Gelişim, Eğitim Psikolojisi*(3. Baskı). Ed.: Ulusoy, A., Ankara: Anı yayıncılık.
- König, G. Ç. (1991). Toplum dilbilim açısından dil ve dil türleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-70.
- Krcmar, M., and Cingel, D. P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262-281. Doi: 10.1080/15213269.2013.840243
- Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., and Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental science*, 9(2), F13-F21.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).
- Kurudayıoğlu, M., ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Lambert, J. 2017. "The Central Role of Practice in Digital Storytelling." In *Digital Storytelling: Form and Content*, edited by M. Dunford and T. Jenkins, 22-26. London: Palgrave Macmillan.
- Lanza, E. (2020). Digital storytelling: Multilingual parents' blogs and vlogs as narratives of family language policy.
- Lever, R., and Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 (1), 1-24.
- Lewis Ellison, T., and Wang, H. (2018). Resisting and redirecting: Agentive practices within an African American parent-child dyad during digital storytelling. *Journal of Literacy Research*, 50(1), 52-73. <https://doi.org/10.1177/1086296X17751172>

- Lieberman, P. (2012). Vocal tract anatomy and the neural bases of talking. *Journal of Phonetics*, 40(4), 608-622. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2012.04.001>
- Liu, K. P., Tai, S. J. D., and Liu, C. C. (2018). Enhancing language learning through creation: The effect of digital storytelling on student learning motivation and performance in a school English course. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 913-935.
- Lowenthal, P. (2009). 18. Digital storytelling: An emerging institutional technology?
- Luinge, M. R., Post, W. J., Wit, H. P., and Goorhuis-Brouwer, S. M. (2006). The ordering of milestones in language development for children from 1 to 6 years of age. *Journal of Speech*,
- Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., and Christakis, D. A. (2020). Associations Between Screen Use And Child Language Skills: A Systematic Review And Meta-Analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665–675.
- Maureen, I. Y., van der Meij, H., and de Jong, T. (2018). Supporting literacy and digital literacy development in early childhood education using storytelling activities. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 371-389.
- Martinet, Andre (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*, Çev. Berke Vardar, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Masataka, N. (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers In Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00396>
- McCormack, J., McAllister, L., McLeod, S., and Harrison, L. (2012). Knowing, having, doing: The battles of childhood speech impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 141-157. <https://doi.org/10.1177/0265659011417313>
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.

- Meisel, J. (2006). *Approaches to bilingualism and language acquisition*. W. C. Ritchie ve T. K. Bhatia (Ed.), *The Handbook of bilingualism and multilingualism* içinde (1.Baskı., ss. 90–95). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Michalski, P., Hodges, D., and Banister, S. (2005). Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: A Teacher's Story of Adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4), n4.
- Miller, L., Blackstock, J., & Miller, R. (1994). An exploratory study into the use of CDROM storybooks. *Computer and Education*, 22, 187–204. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0360131594900876>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi*. Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/dil_gelisimi
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Moskowitz, B.A. (1978). “The Acquisition of Language”, *Scientific American*, Vol. 239, Num.:5, pp. 92-108.
- Moradi, H., and Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147 <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
- Muslu, M., ve Gökçay, G. F. (2019). Teknoloji bağımlısı çocuklarda obeziteye neden olan risk faktörleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 72-79.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) , Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., ve Özdiçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Nagy, W. E., and Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on

- Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., and Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117(2), e298-e319.
- Oğuzkan A.F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Olgan, R. (2013). *Öykü kitabı ile farklı materyaller kullanarak öykü anlatma yöntemleri*. İçinde M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı* (s. 239-249). Ankara: Eğiten Kitap
- Oral, Ö. (2019). *3-6 yaş arasındaki çocukların dil gelişimi ve oyun oynama becerileri üzerinde televizyon izleme alışkanlıklarının etkisi: vaka analizi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Owens, R. E. (2019). *Language development*. (10.ed.). New York: Pearson.
- Öz, İ. (2017). *Çocuğun gelişim dönemleri*. İstanbul: Martı Yayıncılık.
- Özbaydar, B. (1970). "12-24 Ay Arasında Dil Gelişmesi". *Ü. Tecrübi Psikoloji Çalışmaları*, Cilt:8, Vol.:8, s.:79-86.
- Özdemir, H. (2017). Suriyeli göçmen çocukların eğitimi ve dil öğretiminin önemi: Uluslararası gönüllülük esaslı bir proje olarak "Paper Airplanes". In *Uluslararası göç ve çocuklar* (pp. 287-291). Transnational Press London.
- Özdemir, A. A., ve Özdemir, B. (2019). Sözcüksüz Kitapların Niteliğinin ve Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sözcüksüz Kitap Anlatımlarının İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 1-41.
- Özden, M., ve Meydan, E. (2021). Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 122-131.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University* (Yüksek lisans tezi) Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Özkara, Y. (2014). Temel Eğitime Başlayan İki ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağılımının Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.
- Özkılıç Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi*(Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özpolat, M., ve Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814.
- Papalia, D.E., ve S.W. Olds (1982). *A Child's World Infancy Through Adolescence*, 3.Edition, USA: Graw-Hill Book Company.
- Parmaksız, Z. (2017). *Augmented Reality Activities For Children: A Comparative Analysis On Understanding Geometric Shapes And Improving Spatial Skills*.(Doktora Tezi) Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Tabii ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Phillips, L. (2000). Storytelling: The seeds of children's creativity. *Australasian journal of early childhood*, 25(3), 1-5.
- Piaget, J. (1956) , *Le langage et la pensée chez l'enfant* Niestlé, Paris.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., and Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review*, 94-105.
- Reznick, J. S., and Goldsmith, L. (1989). A multiple form word production checklist for assessing early language. *Journal of Child Language*, 16 (1), 91–100. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013453>
- Robin, B. (2006). *Dijital Öyküleme Eğitim kullanır*. C. Crawford ve ark.(Ed.), Bilgi Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Uluslararası Konferansı 2006 (s. 709- 716)Derneği Bildiriler Kitabı
- Robin, B. R. (2008). Digitalstorytelling: A powerfultechnologytoolforthe 21st centuryclassroom. *Theoryintopractice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2009). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

- Robin, B. R., and McNeil, S. G. (2019). Digitalstorytelling. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-8.
- Roney, R. C. (1996). Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts. *Storytelling world*, 9, 7-9.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Sandaran, S.C. and Kia, L.C., (2013). TheUse of Digital Stories for Listening Comprehension among Primary Chinese Medium School Pupils: Some Preliminary Findings. *Jurnal Teknology (SocialSciences)*, 65(2), 125-131.
- Sarıca, H. Ç., and Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Sebzecioğlu, T. (2010). *Doğa ve Dil Üzerine*. Dilbilim Araştırmaları II içinde, (s. 75-77). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- Schwartz, R. (2009). *Handbook Of Child Language Disorders*. New York; Great Britain By Psychology Press.
- Shamir, A., and Baruch, D. (2012). Educational e-books: A support for vocabulary and early math for children at risk for learning disabilities. *Educational Media International*, 49(1), 33-47.
- Smith, J. (2018). *An Action Research Investigation into an Early Childhood Digital, Storytelling-Based Solution* (Doctoral dissertation, Concordia University (Oregon)).
- Smogorzewska, J. (2012). Storyline and associations pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5-year-old children. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 28-37.
- Speaker, K. M., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing language acquisition in young children. *Education*, 125(1).
- Strouse, G. A., and Ganea, P. A. (2017). Parent–toddler behavior and language differ when reading electronic and print picture books. *Frontiers in psychology*, 8, 677.
- Stavrou, S., Charalambous, C., and Macleroy, V. (2021). Translanguaging through the lens of drama and digital storytelling: shaping new language pedagogies in the

- classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 99-118. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1692058>
- Sun, H., Roberts, A. C., and Bus, A. (2022). Bilingual children's visual attention while reading digital picture books and story retelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105327.
- Sun, H. (2019). Home environment, bilingual preschooler's receptive mother tongue language outcomes, and social-emotional and behavioral skills: One stone for two birds? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01640>
- Sun, H., and Yin, B. (2020). Multimedia input and bilingual children's language learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 2023.
- Sun, H., Roberts, AC and Bus, A. (2022). İki dilli çocukların dijital resimli kitapları okurken görsel dikkati ve hikâye anlatımı. *Deneyisel Çocuk Psikolojisi Dergisi*, 215, 105327. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105327>
- Şahin, Veysel (2014). Bilge Kadının Aynadaki Yüzü (Halide Edip Adivar'ın Romalarında Yapı ve İzlek), Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Şeker, B.D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: sosyal psikolojik bir değerlendirme, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8 (1): 86-105.
- Şimşek, Z.C., ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2021). Farklı kitap okuma tekniklerinin küçük çocukların dil gelişimine etkilerinin karşılaştırılması. *Okuma ve Yazma*, 34 (4), 817-839.
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., ve Tekeli, P. (2018). Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci Entegrasyonu, Göç Politikaları Ve Sosyal Sınıf: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 367-392.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tabieh, A. A., Al-Hileh, M. M., Abu Afifa, H. M., and Abuzagha, H. Y. (2021). The Effect of Using Digital Storytelling on Developing Active Listening and Creative Thinking Skills. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 13-21.

- Takacs, Z. K., Swart, E. K. and 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
- Tanahashi, Y., and Ma, K. L. (2012). Design considerations for optimizing storyline visualizations. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 18(12), 2679-2688. DOI: 10.1109/TVCG.2012.212
- Taner Derman, M., Ergişi Birgül, A., ve Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Farklı tekniklerle Sunulan Türkçe Dil Etkinliklerinin 48-60 aylık Çocukların Dil gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1). DOI: 10.7827/TurkishStudies.14706
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- Tanrikulu, F. (2020). The Effect Of L2 Listening Texts Adapted To The Digital Story On The Listening Lesson. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.17718/tojde.674382>
- Tatlı, Z., ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Temel, Z., Bekir, H., ve Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Basın Yayınları.
- Temel, Z., ve İmir, H. (2019). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar (6. Baskı). Vize Yayıncılık: Ankara.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okul Öncesine Yönelik Kitapların Dil Gelişimi ve Anlam Bilim Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Toksoy, N. (2021). *YouTube yayıncılarının beş yaş çocuklarının dil gelişimleri ve konuşma alışkanları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topsakal, Y., Yüzbaşıoğlu, N. ve Çelik, P. (2018). Turizm 4.0 - Turist 5.0: İnsan Devriminin Neden Endüstri Devrimlerinden Bir Numara Önde Olduğuna İlişkin Bakış. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness*, 1-11.
- Torku, E., Akey, B. C. A., Mustafa, T., and Adu, E. (2017). Digital Story Telling and Second Language Teaching: A Review from the China-Taiwan-Hongkong Triangle. *Canadian Journal of Applied Science and Technology*, 5(2).
- Tuğluk, M. N., ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.
- Tuğrul, B. (2002). 4-10 yaş grubunda çocukları olan ailelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 21-30.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 335-359). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Turan, F., Gönen, M., ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/viewFile/5000212002/5000180842>
- Turgut, G. (2015). *Okul öncesi eğitimi için geliştirilen hikâye oluşturma yazılımına yönelik görüşlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tümkiye, S., (2008). *Dil Gelişimi*, M. E. Deniz (Ed.). Erken çocukluk döneminde gelişim içinde, Ankara: Maya Akademi.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Türk Dil Kurumu, (2022). Büyük Türkçe Sözlük. 15/01/2022 tarihinde [https://sozluk.gov.tr/adresinden erişilmiştir](https://sozluk.gov.tr/adresinden-erişilmiştir).
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ulusoy, M., ve Altun, D. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Resimli Çocuk Kitapları ile İlgili Metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206-1221.
- Unutkan P. Ö (2007). *Etkinliklerle Hikayeler*. İstanbul: Morpa yayıncılık
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2).
- Uzun, E. M., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Uzmen, S., ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- Uzun, H., and Baran, G. (2020). Bilingualism in Early Childhood. In *Handbook of Research on Prenatal, Postnatal, and Early Childhood Development* (pp. 233-255). IGI Global.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1984) . Çocuk Gelişimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, , s.141-156.
- Vardar, B., (1998). *Dil Biliminin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Matbaa 70
- Voltan-Acar, N. ve Whirter, J. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, (135), 60-75.
- Yang, Y. T. C., Chen, Y. C., and Hung, H. T. (2020). Digitalstorytelling as an interdisciplinary Project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1750431>

- Yang, Y. T. C., and Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yang, S., Yang, H., and Lust, B. (2011). Early childhood bilingualism leads to advances in executive attention: Dissociating culture and language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(3), 412-422.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Yazıcı, Z. ve İlter, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/ çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil araştırmaları dergisi*, 3, 47-61.
- Yekeler, A. D., ve Cengiz, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sözsüz Kitap Anlatımlarında Hikâye Elementlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Suna, Y. Yayan, Y. Ö., ve Yayan, E. H. (2021). COVID-19 Sürecinde Çocukların Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Uyku ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 447-454.
- Yeşilyaprak, Binnur. (Ed.) (2002) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y.(2014). İki Dillilik Olgusu ve Alamanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Electronic TurkishStudies*, 9(3).
- Yüksel, E. (2003). Eskişehir'de Yaşayan 30-47 Aylar Arasındaki Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, P., Robin, B., ve McNeil. (2011) Eğitim Dünyada Dijital Hikâye Anlatımı Kullanımı. http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling
- Yüksel -Arslan, P., Yıldırım, S., ve Robin, B. R. (2016). Fenomenolojik bir çalışmaöğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde dijital hikâye anlatımını kullanma deneyimleri. *Eğitim Çalışmaları*, 42(5), 427-445.
- Zembat, R. ve Zülfikar, S., (2006), Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri / *Educational Sciences: Theory & Practice*, 587-608 s

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

Erişim adresi: [http:// www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397303000212](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397303000212)

Zipke, M. (2017). Preschoolersexploreinteractivestorybookapps: Theeffect on wordrecognitionandstorycomprehension. *Educationand Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. doi:10.1007/s10639-016-9513-x

Wasik, B. A., Bond, M. A., ve Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of educational Psychology*, 98(1), 63.

Wessels, S., ve Trainin, G. (2021). Digital Storytelling With English Language Learning Families. In *Bridging Family-Teacher Relationships for ELL and Immigrant Students* (pp. 27-45). IGI Global.

Wilken, Etta (1979): Sprachf6rderung bei Kindern mit Down-Syndrom. 3.Aufl. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

UNİCEF (2021).[www .unicef. org. tr/ bil gimerkezi .aspx](http://www.unicef.org.tr/bilgimerkezi.aspx)

UNİCEF(2021).<https://www.unicef.org/turkey/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%9CRK%20YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf>

6. EKLER

6.1.EK 1.Araştırma Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.10.2021-4503



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARARI

Sayı : E-97105791-050.01.01-4503
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Ön Uygulama-Son Uygulama-Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen
Başlık	“ Dijital Hikaye Anlatımının, İki Dilli Olan 48-60 Ay Çocukların İfade Edici Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi ”
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Yazar	seda CAN CANLI
Karar	Olumlu

Prof. Dr Özge HACİFAZLIOĞLU
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Ek:

- 1- Düzeltme Seda Can CANLI- yuksek-lisans-tez-konu-onerisi-formu (2) (1)
- 2- Seda Can etik kurul

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSA7CTBPU*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSA7CTBPU&eS=4503>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep

Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81

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

Keş Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nida ÇALIŞKAN

Unvanı: Memur

Tel No: 0(342) 211 8080



6.2.EK 2. Araştırma MEB İzni

HKU Ünv - Evrak Tarih ve Sayısı: 01.02.2022-9575



T.C.
KILIS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-21722023-605.01-42323431
Konu : Araştırma İzni

31.01.2022

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : 01.12.2021 tarih ve 5953 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz lisanüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Dijital Hikaye Anlatımının, İki Dilli Olan 48-60 Ay Çocukların İfade edici Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi " konulu çalışmanın uygulanmasının uygun görüldüğüne dair Araştırma İzin Formu ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Mehmet Emin AKKURT
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Akpınar Cad.İl Millî Eğitim Müd. Kat:1 79100-KILIS Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (348) 813 28 28 Bilgi için: Şef-A.SARAOĞLU
E-Posta: isticatistik79@gmail.com Unvan : Memur
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: <http://kilis.meb.gov.tr> Faks:3488131264
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3254-d657-3382-bb4c-a334 kodu ile teyit edilebilir.

6.3.EK 3. Veli Onay Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ, İKİ DİLLİ OLAN 48-60 AY ÇOCUKLARIN İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ" adıyla, Şubat- Mayıs 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Dijital Hikâye Anlatımının İki Dilli 48-60 Ay İki dilli Çocukların İfade Edici dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına için veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

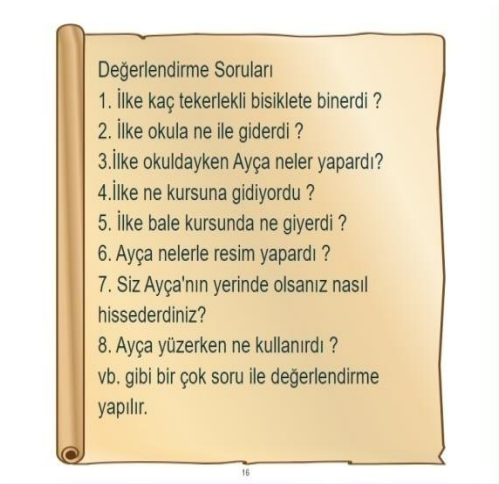
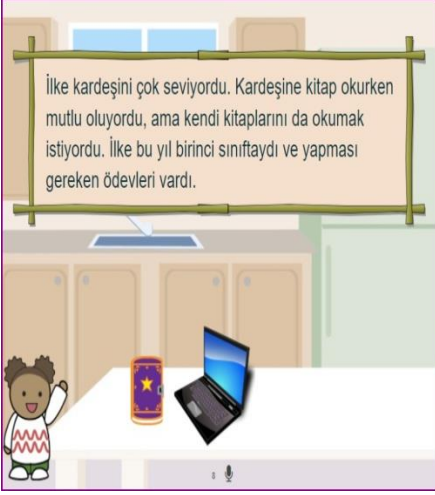
6.4.EK 4.Araştırma Uygulama Değerlendirme Soru Örnekleri

Öğretmenler hikâye anlatımı esnasında çocuklara soracakları soruların listesi araştırmacı tarafından sorulan sorular işaretlenmiştir.

Değerlendirme Soruları	Evet	Hayır
Kitaptaki maymunun ismi neydi?		
Maymunu annesi nasıl uyandırır?		
Sen bir günde neler yaparsın?		
Timsahlar ne topladılar?		
Timsahlar kaç tane mango topladılar?		
Tembel hayvanlar tüm gün ne yapardı?		
Maymun ormanda hangi arkadaşlarıyla karşılaştı?		
Küçük aslan babasıyla ne yapıyordu?		
Su aygırı nerede oynuyordu?		
Uyku vakti gelince ne deriz?		
Kaç tane aslan uyuyor?		
Fil ve annesi ne yapıyor ?		
Yağmur yağınca ne kullanırız?		
Maymun ve arkadaşları nerede yaşıyor?		
Sen maymun olsan nasıl hareket ederdin?		
Küçük ayıyı kim gıdıklıyor?		
Leopar oyuncağını kaybetmiş onu bulup, gösterir misin?		

6.5.EK 5.Dijital Hikâye Örneği





6.6.EK 6.Uygulama esnasında çekilen fotoğraflardan bir kısmı







6.7.Ek 7 . Peabody Resim Kelime Testi Örneği

Testin çocuklara uygulanması özel bir hazırlık gerektirmemektedir. Fakat dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta testi uygulayacak kişinin söylenecek her kelimenin doğru söylenişini bilmesi gerekir.

1. Test uygulanırken uygulayıcı ve çocuk sessiz bir odada yalnız olmalıdır.
2. Test uygulayıcısı çocuğa karşı sevecen davranışlar sergilemelidir. Güven oluşturmalıdır.
3. Testin uygulandığı çocuğa ön yargıdan uzak olumlu sözler söylenmelidir.
4. Çocuk hatalı cevap verdiğinde eleştiriye maruz kalmamalıdır. Çocuk verdiği cevabın doğru olup olmadığını sorduğunda ise uygulayıcı "İyi bir cevap verdin" denilebilir.
5. Testteki kelimeler ezber söylem yerine okunarak uygulanmalıdır.
6. Çocuğa sorulan kelime için ipucu verilmemelidir.
7. Çocuğa cevap verebilmesi için süre tanınmalıdır. Ancak bir dakika dolunca 'bir resim gösterebilirsin' denilebilir.

Testin Uygulanışı (8 yaşından küçük çocuklar için)

Uygun ortam seçimi yapıldıktan sonra uygulayıcı ve çocuk gerekli oturma düzenine alınır.

Uygulayıcı: "Seninle bir oyun oynayacağız."

Örnek A kartı açılır.

Uygulayıcı: " Bu sayfadaki resimleri görüyor musun? "

Bu cümle her resim ve kelime ilişkilendirmesi yapılırken tekrar edilir.

Uygulayıcı: " Şimdi sana bir kelime söyleyeceğim, sen de bu kelimeye uygun olan resmi göstermelisin "

Uygulayıcı: "Şu an birlikte yapalım. Parmağını 'yatak'ı gösteren resmin üzerine koy."

Çocuk cevap verince Örnek B' ye geçilir.

Arka araya gelen 8 cevaptan 6 tanesine yanlış cevap verene kadar teste devam edilir. Sonra test sonlandırılır. Aldığı ham puan norm tablosunda karşılık geldiği yaşla eşleştirilir.

Örnek A

Örnek B

Örnek C

Deneme 2

Kaşık

Sandalye

Kalem

Deneme 3

Anne

Baba

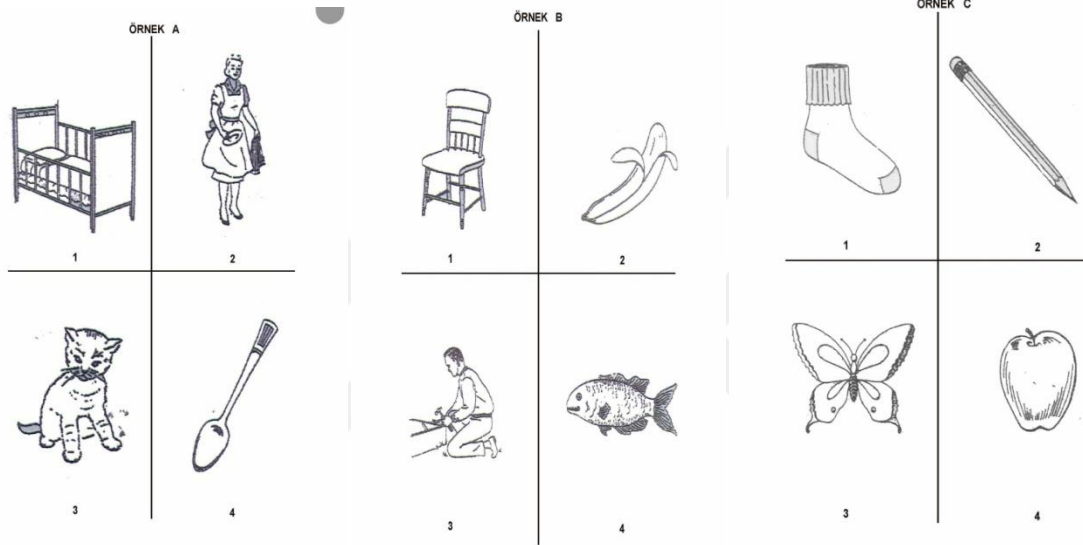
Elma

Deneme 4

Kedi yavrusu

Muz

Çorap



%	Resim	No	%	Resim	No	%	Resim	No
1	Köpek	3	34	Lamba	1	67	Yaya	2
2	Makas	3	35	Aşçıbaşı	4	68	Kadeh	4
3	Ayakkabı	4	36	Kemiren	1	69	Ambulans	2
4	Parmak	4	37	Şıçan	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	Oturun	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	Fidan	2	81	Eşek arısı	3
16	Kaplımbağa	4	49	Kanca	2	82	İzleme	2
17	Zil	1	50	Yüklü	2	83	Güveç	2
18	Sandık	2	51	Lokomotif	1	84	İlah	1
19	Lastik	3	52	Balina	2	85	Hayret	3
20	Saklanan	4	53	Saldıran	4	86	Eyer	4
21	Uçurtma	1	54	Sevinç	3	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	Kimyager	4
25	Makara	4	58	Yelkenli	4	91	Hendek	2
26	Vuran	2	59	Petek	2	92	Anfibiyen	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	Sıralayan	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
						0		

Aldığı Puan:

Alıcı Dil Yaşı:

Uygulayan Uzman:

Test Gözlemleri:



Norm Tablosu

P	ŞM	GK	K	P	ŞM	GK	K	P	ŞM	GK	K
6	-	-	2.4	33	4.6	5.6	6.6	60	7.6	8.10	9.5
7	-	-	2.6	34	4.7	5.8	6.7	61	7.8	9.0	9.6
8	-	-	2.8	35	4.8	5.10	6.9	62	7.10	9.1	9.8
9	-	-	2.10	36	4.10	5.11	6.10	63	7.11	9.2	9.9
10	-	-	3.0	37	4.11	6.0	7.0	64	8.0	9.3	9.10
11	-	-	3.2	38	5.0	6.2	7.1	65	8.1	9.5	10.0
12	-	3.0	3.4	39	5.2	6.4	7.2	66	8.3	9.7	10.1
13	-	3.1	3.6	40	5.3	6.5	7.4	67	8.4	9.9	10.2
14	-	3.2	3.10	41	5.4	6.6	7.5	68	8.6	9.10	10.4
15	-	3.4	4.1	42	5.5	6.8	7.6	69	8.7	10.0	10.5
16	-	3.6	4.3	43	5.7	6.10	7.8	70	8.8	10.2	10.6
17	-	3.7	4.5	44	5.8	6.11	7.9	71	8.9	10.4	10.8
18	-	3.8	4.7	45	5.10	7.0	7.10	72	8.11	10.6	10.10
19	-	3.10	4.9	46	5.11	7.2	7.11	73	9.0	10.8	11.0
20	2.6	4.0	4.11	47	6.0	7.3	8.0	74	9.2	10.10	11.2
21	2.8	4.1	5.0	48	6.1	7.5	8.2	75	9.3	11.0	11.4
22	2.10	4.2	5.1	49	6.3	7.6	8.3	76	9.4	11.2	11.8
23	3.0	4.4	5.3	50	6.5	7.8	8.4	77	9.5	11.4	12.0
24	3.2	4.5	5.5	51	6.6	7.9	8.6	78	9.7	11.6	12.4
25	3.4	4.7	5.7	52	6.7	7.11	8.7	79	9.8	11.8	12.6
26	4.1	4.8	5.9	53	6.9	8.0	8.8	80	9.9	11.10	12.8
27	3.8	4.10	5.11	54	6.10	8.1	8.10	81	9.11	-	12.10
28	3.9	4.11	6.0	55	6.11	8.2	8.11	82	10.0	-	-
29	3.10	5.0	6.1	56	7.1	8.3	9.0	83	10.1	-	-
30	4.0	5.2	6.2	57	7.2	8.5	9.2	84	10.3	-	-
31	4.2	5.4	6.4	58	7.4	8.7	9.3	85	10.4	-	-
32	4.4	5.5	6.5	59	7.5	8.9	9.4	86	10.5	-	-
								87	10.10	-	-
								88	11.3	-	-

PEABODY RESİM TANIMA TESTİ

Kayıt ve Uygulama Formu

Çocuk ile ilgili bilgiler:

Adı ve Soyadı:

Doğum Tarihi: .../.../....

Test Tarihi: .../.../....

Takvim Yaşı:

Oturduğu yer: Şehir Merkezi (), Gecekondu (), Köy ()

Aile ile ilgili bilgiler:

Annenin

Adı ve Soyadı:

Eğitim düzeyi:

Mesleği:

Babanın

Adı ve Soyadı:

Eğitim düzeyi:

Mesleği:

YAŞLARA GÖRE BAŞLANGIÇ MADDESİ

Yaş (Yıl/Ay)	Başlangıç Kartı
3 yaş 3 ay ve aşağısı	1
3 yaş 3 ay ile 4 yaş 2 ay	15
4 yaş 3 ay ile 5 yaş 2 ay	25
5 yaş 6 ay ile 7 yaş 5 ay	40
7 yaş 6 ay ile 9 yaş 5 ay	50
9 yaş 6 ay ile 11 yaş 5 ay	60
11 yaş 6 ay ile 13 yaş 5 ay	70
13 yaş 6 ay ile 15 yaş 5 ay	80
15 yaş 6 ay ile 17 yaş 5 ay	90
17 yaş 6 ay ve yukarısı	100



2 Arka kapak

