

## 09. Animasyon destekli hikâye okuma yönteminin etkisinin diğer hikâye okuma yöntemleriyle karşılaştırılması<sup>1</sup>

Behlül Bilal SEZER<sup>2</sup>

Ufuk GÜVEN<sup>3</sup>

**APA:** Sezer, B. B. & Güven, U. (2022). Animasyon destekli hikâye okuma yönteminin etkisinin diğer hikâye okuma yöntemleriyle karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 122-137. DOI: 10.29000/rumelide.1220501.

### Öz

Araştırmanın amacı farklı sesli okuma (animasyon destekli, geleneksel ve etkileşimli) yöntemlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısına olan etkisini incelemektir. Farklı sesli okuma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel model kullanılmıştır. Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilkokuldan seçilen 45 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşamasında bir grupta geleneksel okuma yapılırken, diğer grupta etkileşimli okuma uygulanmış ve son grupta ise animasyon destekli okuma yöntemi altı hafta boyunca uygulanmıştır. Her uygulamadan sonra gruplara anlama testi uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak belirlenen ve animasyonu bulunan resimli çocuk kitapları aynı hafta aynı sırada farklı okuma gruplarına seslendirilmiştir. Verilerin analizinde tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, farklı okuma yöntemleri arasında dinlediğini anlama yönünden istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her ne kadar araştırma sonuçlarına göre farklı okuma yöntemleri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da etkileşimli okuma yönteminin diğer okuma yöntemleri arasında en yüksek puana sahip okuma yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Geleneksel okuma yöntemi ise diğer okuma yöntemleri arasında en düşük puanlı okuma yöntemi olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılması düşünülen resimli çocuk kitaplarının animasyonlarının temin edilememesi araştırmanın en önemli sınırlılığı arasında yer almaktadır. Araştırma sonunda öğretmen ve öğretmen adaylarına farklı okuma yöntemleriyle ilgili önerilerde bulunulmuştur. Gelecekte bu alanda çalışma gerçekleştirecek araştırmacılara da animasyonlu hikâye okuma yöntemi hakkında önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca yayın evlerine çıkardıkları resimli çocuk kitaplarının animasyonlarını da üreterek çocukların okuma ortamını zenginleştirmeleri önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Dinleme, Geleneksel hikâye okuma, Etkileşimli hikâye okuma, Animasyon destekli hikâye okuma

<sup>1</sup> Bu çalışma 'Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi' adlı tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Düzce, Türkiye), behlulbilalsezer@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4287-7460 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220501]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Düzce, Türkiye), ufukguven@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1977-6426

## Comparison of the effect of animation supported story reading method with other story reading methods

### Abstract

The research is carried out in order to examine the effect of different methods of reading aloud (traditional-interactive-animated) on the success of understanding level of third-graders. A semi-experimental model was used in the study. The participants of the study was selected selected from a primary school located in the center of Northern West region of Turkey. A sample of 45 students from three different classes, 15 students from each classroom, were selected. At the application stage of the research, traditional reading was performed in one classroom, interactive reading was applied in the second classroom and animation supported reading method was used in the last classroom. Children's picture books with animation, determined by taking an expert opinion, were read to different classes at the same time in the same week. One-way ANOVA test was used to analyze the data. Results showed that there is no statistically significant difference between three different reading methods in terms of listening comprehension. Even though study found no significant difference, the interactive reading method was found to be the most effective reading method while traditional reading method found to be the least effective reading method. The fact that the animations of the children's picture books that are thought to be used in the research cannot be provided which is the most important limitations of the research. The study suggests that teachers and teacher candidates should know and experience different reading methods.

**Keywords:** Listening, just story reading, interactive story reading, animated story reading

### 1. Giriş

Bireylerin akademik hayatlarında desteklenmesi gereken becerilerin arasında anlama gelmektedir. Yeni bilgilerin eskileriyle bir araya getirilerek, sonuç niteliğinde başka yeni bilgiler elde etme süreci anlama olarak tanımlanmaktadır (Calp, 2010). Anlama diğeri bir tanımıyla, söylenen ya da okunanın doğru bir şekilde anlaşılması, herhangi bir yolla öğrenilenlerin anlamlandırılmasıdır (Çelik, 2011). Özbay'a (2005) göre çocuğun ilkokula başlayana kadar anlama için kullandığı tek dil becerisi olan dinleme, bu süreçte oldukça hayati bir öneme sahiptir. Dinleme becerisine yeteri miktarda sahip olmak kişinin okulda, işte veya sosyal hayatta başarılı olmasını sağlamaktadır. İnsanlar yeni bilgiler öğrenebilmek için dinleme becerisine ihtiyaç duymaktadır (Doğan, 2016). Dinlemenin kendiliğinden gelişmesini beklemek oldukça zordur. Dinleme sürecinin durağanlıktan oldukça uzak ve dinamik bir süreç olduğu ve anlama yönüne de odaklanılması gerekliliği görülmektedir. Dinleme becerisini geliştirmenin yanında, diğeri beceri alanlarını da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu alanlardan biri de dinlediğini anlama becerisidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinlediğini anlama, sözlü ve görsel ipuçlarını kullanarak yüz yüze ve sözlü şekilde dinlediklerini anlamlandırmasıdır (Brown ve Carlsen, 1955'ten akt. Buran, 2008). Bu beceri okul çağı çocuklarının başarılı iletişim kurmalarında ve yeni bilgiler öğrenmelerinde oldukça önemli görülmektedir (Dickinson, Golinkoff, ve Hirsh-Pasek, 2010). Erken çocukluk döneminden itibaren kazanılan dinlediğini anlama becerisi ileriki yaşantılarında okuduklarını anlama becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Isbell, Lindauer, Lowrance ve Sobol, 2004; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008; Ouellette, 2006; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007).

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkileyecek diğer bir yöntem de sesli okumadır. Ayrıca sesli okuma, öğrencilerin okumaya yeni başladıklarında, okuma düzeylerinin belirlenmesinde, dinleme ve bağımsız öğrenme alışkanlığı kazanmalarında oldukça etkili bir yöntemdir (Çelik, 2006; Güneş, 2007). Yılmaz (2018) sesli okumayı, duyu organları tarafından sembollerin zihinde anlamlandırılmasının ardından konuşma organlarıncaya seslendirilmesi olarak tanımlamıştır. Bunun yanında sesli okuma, öğretmenler ve ebeveynlerin akıcı ve dikkat çekici ifadelerle, soru ve yorumlarla, tonu, hızı, ses düzeyleri değiştirilerek, yüksek sesle metinlerin okunduğu bir öğretim uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Johnston, 2016). Ayrıca sesli okumanın öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Kasten, Kristo, McClure ve Garthwait, 2005'ten akt., Kasten ve Yıldırım, 2011).

Öğrenci ve yetişkin arasında gerçekleşecek sesli okuma etkinliklerinin en başında hikâye okuma gelmektedir. Hikâye, çocuğun hayatı doğru yorumlamasını sağlamak amacıyla onları bilgilendirme, eğlendirme, ruhsal gelişimlerini destekleme, hayata hazırlama, onlara merak ve heyecan duygusu verme ilkesiyle yazılmış metinlerdir (Biçici, 2006). Hikâye okumak direkt olarak akademik kaygının dışında yapılan bir etkinlik gibi görünse de öğrencilerin akademik yönlerini geliştirmelerine olumlu katkıları bulunmaktadır (Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017). Hikâye anlatımı sadece sosyal bir olay değil, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, sözcük dağarcığını, dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Mayesky, 2008).

Hikâye okuma, çocukların ilköğretim döneminde oldukça önemli bir yere sahip olan, sosyal ve alıcı dil becerilerini destekleyen bir yöntemdir. Bu alandaki araştırmalar göstermektedir ki hikâyeler çocukların dil becerilerini geliştirmenin yanında, onları sosyal yaşama da hazırlamaktadır (Isbell, Lindauer, Lowrance ve Sobol, 2004; Morris, Taylor ve Wilson, 2000). Aynı zamanda hikâyeler, çocukların sınırlı hayat deneyimlerini zenginleştirir, türlü insan karakterlerini tanıma ve iletişim kurmada onlara örnekler sunar (Kıran, 2008). Yetişkinlerin hikâye anlatımı gibi yöntemlerini kullanmaları çocukların katılımını da arttırmaktadır. Özellikle, öğrencilerin derste öğrendikleri soyut bilgilerin somut bir hale getirilmesi, günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulabilmek için hikâyeler kullanılmaktadır (Şahin, 1998; Üstünoğlu, 1990). Hikâye anlatımı yöntemi aynı zamanda Türkçe, Fen, Kimya, Bilişim Teknolojileri gibi birçok farklı branşta kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte hikâyeler dijital bir form kazanmaya başlamıştır. Bilişim teknolojileri sayesinde etkileşimli ortamlar oluşturulabilir, eğitim daha renkli ve eğlenceli bir hale getirilebilir. Bu sayede öğrencilerin dersle daha fazla etkileşime girmeleri sağlanabilmektedir (Turgut ve Kışla, 2015).

Sesli hikâye okumaları, hem eğitsel bir amaca yürümek hem de çocuğa okuma zevki kazandırmak gibi amaçlarla da kullanılmaktadır (Galda ve Cullinan, 1991; Morrow, 1996). Bu nedenle çocukla birlikte yapılan hikâye seslendirme işlemi öğretmenler tarafından oldukça dikkatli yürütülmesi gereken bir süreçtir. Seçilen hikâye kitapları kadar çocuğa nasıl seslendirildiği de oldukça önemlidir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde başta geleneksel hikâye okuma, etkileşimli hikâye okuma ve dijital hikâye okuma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Wasik ve Bond, 2001; Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008). Öğretmenler genellikle bu yöntemlerden birini ya da birkaçını kullanarak çocuklara hikâye okumaları yapmaktadır. Gormley ve Ruhl (2005) geleneksel hikâye okumayı, yetişkin ve çocuk arasındaki soru sorma ve sözlü iletişim adına hiçbir duraklamanın yapılmadığı ve hikâye metninin kelimesi kelimesine çocuğa okunduğu yöntem olarak tanımlamaktadır. Geleneksel hikâye okuma yönteminde, öğretmen hikâyeyi çocuklara aralarda durmaksızın resimlerle birlikte okumaya başlar. Hikâyenin bir bütün olarak ve bölünmeden okunması esas alınır. Öğrenciler daha çok pasif

dinleyiciyken anlatıcı daha aktif bir konumundadır (Mandel, 2007; Wasik ve Bond, 2001). Geleneksel hikâye okuma yöntemi diğer yöntemlere göre daha sıkıcı olarak görünse de ilkokula yeni başlayan ve okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sosyal ortamla etkileşime girme şansı yakaladıkları bir yöntem olarak da görülmektedir. Geleneksel hikâye okuma yöntemi ile yapılan bir çalışmada geleneksel okuma yönteminin çocuğun alıcı becerilerini kısmi bir ölçüde desteklerken, ifade edici dil becerilerini desteklemediğini ortaya koymaktadır (Şimşek, 2017).

Diğer bir okuma yöntemi olan etkileşimli okumada ise, dinleyici ve okuyucunun zaman zaman rolleri değiştiği, anlatıcının belli aralıklarla sorular sorarak dinleyiciyi de hikâye okuma sürecine dâhil etmeye çalıştığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akoğlu, Duman ve Ergül, 2014; Arnold ve Whitehurst, 1994). Ayrıca bu okuma yönteminde, çocuğa kitabın üzerindeki görsellerden hareketle çeşitli sorular yöneltilerek, metinle ilgili çeşitli tahmin yapmaları istenir. Etkileşimli okuma boyunca yetişkinler, metindeki karakterlerle ilgili açık uçlu sorular yöneltir ve çocukların verdikleri cevapları tekrarlayarak genişletmelerini sağlamaktadırlar. Çocuktan gelen yanıtlara yeni bilgiler eklenerek, çocuğun kitaba olan farkındalığı artırılmaya ve hikâyeye olan katılımı yükseltilir. Bu sayede, çocuk hikâyeyi anlatan rolünü almaya başladıkça, anlatıcı öyküyü anlatma sorumluluğunu giderek çocuklara bırakmaya başlar (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999). Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk'ün (2018) yaptıkları etkileşimli okuma çalışmasında, etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesine olan etkisi incelenmiştir. 11 hafta süren uygulama sonucunda, öğrencilerin kurguladıkları hikâyelerde hece, kelime ve cümle açısından ön testte anlamlı fark görülmezken son testte tüm boyutlarda etkileşimli okuma grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, etkileşimli okuma yapılan grupta çocukların kelime hazinelerinin geliştiği görülmektedir. Ergül, Sarıca ve Akoğlu'nun (2016)'da yaptıkları diğer bir çalışmada, etkileşimli okumaların özellikle çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı ortaya çıkmıştır. Tetik (2015)'in yaptığı çalışmada, etkileşime dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkileri incelenmiştir. Etkileşimli okuma yöntemi ile hikâye kitapları okunan deney grubu çocukların anlama düzeyi belirleme testi ve son test puanları arasındaki fark geleneksel yöntemle hikâye kitabı okunan kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farka oranla çok daha fazladır.

Alan yazında üzerinde durulan diğer okuma yöntemi de animasyon destekli hikâye okuma yöntemidir. Animasyon destekli hikâye okuma yöntemi, hikâye anlatımında hareketli görüntülerin, seslerin ve videoların birlikte belli bir uyum içinde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Göktepe, 2015). Bu yöntemde, hikâyede geçen metin ve olaylar dijital ortamdaki animasyondan takip edilir. Öğretmen bu süreçte sadece gerekli teknolojik ortamı hazır hale getirir ve hikâyeye müdahale etmeden çocuklarla birlikte takip eder. Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte okuma kaynaklarına video-ses efektleri, animasyon ve simülasyon gibi yeni unsurların eklenmesiyle, dijital-etkileşimli kitaplar ortaya çıkmaktadır (Işık, 2013: 399). Bir öğretim aracı olarak da kullanılan animasyonlu hikâyeler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde oldukça önemli bir fırsat olarak görülmektedir (Alexander, 2011; Chung, 2006; Miller, 2010; Ohler, 2013). Aynı zamanda birden çok duyu organına hitap edebilen bu çoklu ortam uygulamaları sayesinde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Zembat ve Zülfiyar, 2006). Çiftçi (2019) yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Akça, Aytan ve Ünlü (2016)'nın yaptıkları çalışmada, seslendirme destekli animasyon programı ve bu programla hikâye animasyonu oluşturmalarını sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin animasyon programını benimsedikleri, akademik başarılarının arttığını ve bu yazılımı kullanmaya

devam etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sadık (2008), yürüttüğü çalışmada teknolojinin eğitim müfredatına dâhil edilmesinin öneminden bahseder ve yaptığı çalışmanın sonucunda dijital hikâyelerin öğrencilerin derslere olan ilgilerinin arttığı görülmektedir.

Farklı sesli okuma yöntemleriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla etkileşimli okuma çalışmalarının ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, sınırlı sayıdaki araştırmalar eşliğinde, öğrencilerin üç farklı sesli hikâye okuma yönteminin dinleme başarıları üzerine olan etkilerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu yüzden bu araştırma, geleneksel, etkileşimli ve animasyon destekli hikâye okuma yöntemlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek ve ilerde farklı okuma türleriyle yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünüldüğünden oldukça önemli görülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada geleneksel, etkileşimli ve animasyon destekli hikâye okuma yöntemlerinin dinleme başarıları yönünden birbiriyle karşılaştırıldığı yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model, tüm değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda başvurulan bir modeldir. Bu modelde aynı zamanda gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol olarak atanır (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Bu modelde gruplar oluşturulurken, klasik deneysel modelden farklı olarak ölçümler yapılmaktadır (Robson, 1993; Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Yarı deneysel modeli kullanmadaki amaç, bağımsız değişkene müdahale edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada kullanılan yarı deneysel model aşağıdaki tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yarı deneysel model

Gruplar	Uygulama süreci
Geleneksel hikâye okuma	6 hafta hikâye seslendirme
Etkileşimli hikâye okuma	6 hafta hikâye seslendirme
Animasyon destekli hikâye okuma	6 hafta animasyon izleme

### 2.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Düzce ili merkez ilkokulu üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu oluşturulmadan önce dört farklı gruba dinlediğini anlama testi uygulanarak, anlama düzeyleri birbirine denk olan üç farklı şube ve her şubeden 15 öğrenci olmak üzere toplamda 45 öğrenci araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmada, durumların betimlemesini yapabilmek için amaçlı örnekleme türü olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesinin nedeni seçilen okulun araştırmacıya yakın çevrede olması ve katılımcıların araştırma için gönüllü olmalarıdır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemelelerinde, ulaşılması daha kolay bir yerin seçilmesi sebebiyle çalışmaya çabukluk ve pratiklik kazandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmaya başlamadan önce ilk olarak çalışma gruplarını belirlemek amacıyla okul yöneticileriyle görüşerek birbirine yakın düzeyde grupların seçilmesine özen gösterilmiştir. Aşağıdaki tablo 2’de uygulamaya katılan örneklem grubu gösterilmektedir.

Tablo 2. Araştırma sürecine dâhil edilen örneklem grubu

Grup	Geleneksel Okuma	Hikâye Etkileşimli Okuma	Hikâye Animasyon Hikâye Okuma	Destekli
Öğrenci Sayıları	15	15	15	

### 2.3. Veri toplama araşları

Katılımcıların anlama seviyelerini belirleme amacıyla MEB 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikâye edici bir metin ön test olarak dört farklı gruba uygulanmış ve ön test sonuçlarına göre birbirine denk üç farklı grup seçilmiştir. Bu metnin öğrencilerin anlama seviyelerini ölçmeye uygunluğuna alan uzmanlarının fikirleri doğrultusunda karar verilmiştir. Araştırmanın deneysel bölümünde kullanılacak altı hikâye kitabına iki akademisyen okuma uzmanının görüşleri alınarak karar verilmiştir. Aşağıda tablo 3'te uygulama sürecinde öğrencilere okunan hikâye kitapları uygulama sırasına göre verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları

Uygulama Sırana Göre Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları
1. Aç Tırtıl
2. Tombalak Fil'in Sabah Sporu
3. Tali Okula Gidiyor
4. Nokta
5. Tali Karanlıktan Korkmuyor
6. Ormanın En Sıradan Ağacı

#### 2.3.1. Dinlediğini anlama başarı testi

Öğrencilerle her hafta yapılan sesli okumaların sonunda tüm öğrencilere dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinde sorulmak üzere üç adet basit anlama ve iki adet derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplamda beş adet soru hazırlanmıştır. Okuma uzmanlarından alınan geri dönüşler sonrası anlama soruları tekrar düzenlenerek başarıyı ölçme güçleri artırılmıştır. Başarı testlerinin daha güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla cevap anahtarı hazırlanmıştır.

### 2.4. Verilerin toplanması

Araştırmanın veri toplama aşamasında ilk olarak araştırmanın yürütüleceği okulda öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşülerek gerekli bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir. Öğretmenlere sürecin ne kadar süreceği, öğrencilerle hangi uygulamanın yapılacağı, velilerin bilgilendirilmesinin önemi, okulun ve öğrencilerin araştırmadan elde edecekleri kazanımlar ve kendilerinden beklentiler tartışılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerine katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmış ve bunun araştırma sürecine olumlu katkılar sağlayacağı öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Araştırmada grupların anlama düzeylerini ölçmek amacıyla 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici bir metin (Bkz. Ek.1) kullanılmıştır. Seçilen metin dört farklı gruba da geleneksel yöntem kullanılarak seslendirilmiştir. Seslendirme bittikten sonra öğrencilere düzey belirleme testi (Bkz. Ek.2)

uygulanmıştır. Öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan düzey belirleme testine milli eğitimde en az beş yıl tecrübeli iki sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak son haline karar verilmiştir. Öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla üç adet basit anlama üç adet derinlemesine anlama sorusu hazırlanmıştır. Öğrenci cevapları iki farklı kişi tarafından puanlanmıştır. Grupların anlama puan değerleri üzerinden yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlama puanları yönünden anlamlı bir fark olmadığından rastgele bir grup çalışmadan çıkarılmış, kalan üç gruba ise rastgele bir okuma yöntemi atanmıştır.

Araştırmanın diğer aşamasında hikâye kitapları altı hafta boyunca öğrencilere belirlenen okuma yöntemlerine göre uygulanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda bulunan sınıf öğretmenleri okuma sürecine dâhil edilmemiştir. Tüm hikâye seslendirme süreci aynı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulanan her hikâyenin sonunda öğrencilere dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sorularının son haline okuma alan uzmanlarının görüşleri alınarak karar verilmiştir. Uygulanan başarı testinde beş adet soru bulunmaktadır. Başarı testinde yer alan beş sorunun üç tanesi basit anlamayı ölçerken, diğer iki soru da derinlemesine anlamayı ölçmektedir. Başarı testi puanlama işlemi araştırmacı ve yardımcı araştırmacı tarafından yapılmıştır.

## 2.5. Verilerin analizi

Dinlediğini anlama düzeyi belirleme testi puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını anlayabilmek amacıyla verilerin normal dağılıma uygunluğuna dikkat edilmiştir. Normallik testi uygulanırken gözlem sayısı 29'dan fazla olan verilerde kullanılan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2006). Yapılan test sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Düzey belirleme testi puanlarına göre verilerin dağılımı normal olduğundan parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Farklı sesli okuma türlerinin etkinliğini karşılaştırmak için her hafta uygulanan dinlediğini anlama başarı testlerinin analizi için ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin altı hafta boyunca aldıkları puan ortalamaları hesaplanarak final puanları oluşturulmuş ve bu puanların okuma türlerine göre karşılaştırmasını yapmak için ANOVA testi uygulanmıştır.

Öğrencilere her hafta dinledikleri hikâyeler ile ilgili dinlediğini anlama başarılarını ölçmek amacıyla dört anlama sorusu sorulması planlanırken, okuma alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda başarı testindeki soru sayısının yetersiz olduğuna karar verilerek bir soru daha eklenmiştir. Başarı testinin daha objektif bir şekilde değerlendirilmesi için cevap anahtarı hazırlanmıştır. Testteki sorulara verilen cevaplardan her bir doğru cevaba 20 puan verilmiştir. Cevabın bir kısmı doğru ise kısmî puan verilmiştir. Yanlış cevaplara ise 0 puan verilmiştir.

Veri toplama araçlarıyla toplanan tüm veriler araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Düzey belirleme testinin ve dinlediğini anlama başarı testlerinin puanlama işlemleri uygulamayı yürüten araştırmacı ve yardımcı bir araştırmacı tarafından birlikte eş zamanlı bir şekilde yapılmıştır. Elde edilen son puanlar bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

## 3. Bulgular ve yorum

Farklı okuma türlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarına etkisini ölçmeyi hedefleyen bu araştırmanın ilk bölümünde öncelikle araştırmaya katılan grupların ön test sonuçlarına göre oluşturulma sürecine daha sonra ise araştırma soruları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Düzey belirleme testi

Bu bölümde araştırmanın örneklem grubunun nasıl oluşturulduğunun ve grupların haftalık olarak dinlediği anlama başarılarının karşılaştırılmasının üzerinde durulacaktır. Araştırma örneklemini için seçilen grupların araştırma uygulamasına başlamadan önce düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan ortalama başarı puanları aşağıda tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Düzey belirleme testine göre grupların varyans analizi tablosu

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma
1. Grup	15	63,00	22,26
2. Grup	15	57,85	26,36
3. Grup	15	69,64	15,86
Toplam	45	63,48	21,94

Tablo 4'te görüldüğü üzere 1. grubun anlama düzeyi belirleme testi başarı ortalaması 63.00, 2. grubun başarı ortalaması 57.85 iken 3. grubun ise başarı ortalaması 69,64 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında dinlediklerini anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Düzey belirleme testinin ANOVA sonuçları

Haftalar	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	P
Gruplararası	977,816	2	488,908	1,016	,371
Gruplarıçi	19248,929	40	481,223		
Toplam	20226,744	42			

Farklı gruplarda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre dinlediğini anlama düzeyi belirleme testi başarı puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F= 1,016, p=0,371; p> 0,05). Üç grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığından dolayı araştırmaya bu üç grupla devam edilmiştir.

### 3.2. Farklı okuma yöntemlerinin dinlediğini anlama yönünden karşılaştırılması

Farklı sesli okuma yöntemleri öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına etkisini incelemek amacıyla farklı sesli okuma gruplarının dinleme başarı testinden aldıkları skorları bir biriyle karşılaştırabilmek amacıyla grupların haftalık puan ortalamaları incelenmiştir. Üç grupta her hafta farklı bir hikâye kullanılmış yalnız aynı haftada aynı hikâyeler seslendirilmiştir. Aşağıdaki tablo 6'da haftalık olarak gerçekleştirilen sesli okumalar sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puan ortalamaları ölçülerek hangi sesli okuma yönteminin daha etkili olduğu bulunmaya çalışılmıştır.



Tablo 6. Birinci hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

<b>1. Hafta</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	2434.444	2	1217.222	3.886	0.028
Gruplarıçi	13156.667	42	313.254		
Toplam	15591.111	44			

Tablo 6'ya göre ilk hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p < .05$ ).

Tablo 7. İkinci hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

<b>2. Hafta</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	863.333	2	431.667	1.064	0.354
Gruplarıçi	17036.667	42	405.635		
Toplam	15591.111	44			

Tablo 7 incelendiğinde ikinci hafta öğrencilerin başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Tablo 8. Üçüncü hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

<b>3. Hafta</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	747.778	2	373.889	0.771	0.469
Gruplarıçi	20376.667	42	485.159		
Toplam	21124.444	44			

Tablo 8'e göre üçüncü hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Tablo 9. Dördüncü hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

<b>4. Hafta</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	790.000	2	395.000	1.078	0.350
Gruplarıçi	15390.000	42	366.429		
Toplam	16180.000	44			

Tablo 9'a göre dördüncü hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Tablo 10. Beşinci hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

5. Hafta	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	667.778	2	333.889	1.664	0.202
Gruplarıçi	8430.000	42	200.714		
Toplam	9097.778	44			

Tablo 10'a göre beşinci hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Tablo 11. Altıncı hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

6. Hafta	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	474.444	2	237.222	0.543	0.585
Gruplarıçi	18340.000	42	436.667		
Toplam	18814.444	44			

Tablo 11'e göre altıncı hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). Analiz sonuçları incelendiğinde, sadece birinci haftada yapılan sesli okuma yöntemleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Söz konusu anlamlılığın hangi okuma yöntemleri arasında olduğunu bulabilmek için farklılaşmanın olduğu haftada çoklu karşılaştırma (post-hoc) test istatistiklerinden (Tukey HSD) yararlanılmıştır.

Tablo 12. Farklı sesli okuma yöntemleri arasında ilk hafta yapılan Tukey- HSD testi sonuçları

1. Hafta	Hikâye Okuma Türleri	Hikâye Okuma Türleri	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Tukey HSD	1	2	-18,00000	6,46275	,021
		3	-9,66667	6,46275	,303
	2	1	18,00000	6,46275	,021
		3	8,33333	6,46275	,409
	3	1	9,66667	6,46275	,303
		2	-8,33333	6,46275	,409

Tablo 12'de Tukey HSD testi sonuçlarına göre ilk haftadaki sesli okuma yöntemleri arasında ortaya çıkan anlamlılığın kaynağı 1. (geleneksel) ve 2. (etkileşimli) okuma yöntemlerinden kaynaklandığı görülmektedir ( $p = ,021$ ;  $p < 0,05$ ). Bu iki yöntemin başarı puan ortalamaları arasında 18 puan fark bulunmaktadır. Test sonuçlarına göre 1-3 (geneksel- animasyon destekli) ve 2-3. (etkileşimli-

animasyon destekli) okuma yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Haftalık gerçekleştirilen sesli okumalardan alınan başarı puanlarının ortalamalarına göre gruplar arasında istatistiksel bir farklılığın incelenmesi amacıyla haftalık okuduğunu anlama başarı puan ortalamaları kullanılarak ANOVA testi uygulanmıştır ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13. Farklı sesli okuma türlerinin haftalık başarı puan ortalamalarına göre betimsel istatistikleri

Hikâye Okuma Yöntemleri	Katılımcı sayısı	Minimum Puan	Maksimum Puan	Ortalama	Standart Sapma
Geleneksel	15	27,50	85,83	67,8889	17,09238
Etkileşimli	15	57,50	95,00	78,3333	11,33018
Animasyon destekli	15	50,83	88,33	72,0000	10,91907
Toplam	45	27,50	95,00	72,7407	13,80627

Tablo 13'e göre, haftaların toplamında geleneksel okuma yöntemi başarı puanı ortalaması 67,88 olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen etkileşimli okumalarda haftaların ortalamasının 78,33 olduğu ve son olarak animasyon destekli okuma yönteminde başarı puanı ortalamasının 72,00 olduğu görülmüştür. En yüksek başarı puana sahip okuma yöntemi ise etkileşimli okuma grubunun olduğu bulunmuştur.

Tablo 14. Farklı sesli okuma türlerinin haftaların ortalamasına göre dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA sonuçları

Haftalar	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
Gruplar arası	830,494	2	415,247	2,308	,112
Gruplar içi	7556,481	42	179,916		
Toplam	8386,975	44			

Tablo 14'e göre farklı okuma yöntemlerinin haftalık başarı puan ortalamalarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

#### 4. Sonuç ve tartışma

İlkokullarda özellikle Türkçe öğretimi sırasında öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla farklı sesli okuma yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada üç farklı sesli okuma yönteminin bir biriyle karşılaştırılması ve bu yöntemlerin dinlediğini anlama başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, her ne kadar üç farklı okuma türü arasında anlamlı bir fark olmasa da etkileşimli hikâye okuma yöntemi diğer okuma yöntemleri ile karşılaştırıldığında en etkili yöntem olarak bulunmuştur. Geleneksel sesli okuma yöntemi ise diğer

okuma yöntemleriyle kıyaslandığında en etkisiz yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015) geleneksel hikâye okuma yönteminin ülkemizde yaygın bir şekilde kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu okuma yönteminde öğretmen ve öğrenci etkileşimi oldukça sınırlı düzeyde ve daha çok kapalı uçlu sorularla sınırlı bir etkileşimin gerçekleşmesi söz konusudur (Fox ve Horacek, 2008).

Araştırma sonuçlarının etkileşimli okuma ile ilgili yapılan (Akoğlu, Duman ve Ergül, 2014; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018;) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk'ün (2018) çalışmasında etkileşimli okumanın öğrencilerin kelime hazinelerine ve dil becerilerine olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir. Yurtbakan (2020) incelediği etkileşimli okuma çalışmalarının sonuçlarıyla, bu araştırmanın sonuçları bir birini destekler niteliktedir. Farklı kitap okuma türlerinden etkileşime dayalı okumanın diğer yöntemlere oranla dil gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar göstermektedir ki; etkileşimli okuma hem alıcı hem ifade edici dil gelişimini desteklemekte ve ayrıca sözcük öğretimi, fonolojik farkındalık gibi alanlarda da diğer okuma türlerine kıyasla daha yüksek düzeyde etkiye sahiptir. Ayrıca, etkileşimli okumada kullanılan sorular çocukların dil gelişimini her yönden desteklediği ve çocukları yeni öğrenmeler için cesaretlendirdiği de yine alanyazındaki araştırmalarda (Mol, Bus, Jong ve Smeets, 2008; Towson, Gallagher ve Bingham, 2016) belirtilmektedir.

Çocukların erken yaşlarda teknoloji kullanılmasıyla birlikte teknoloji destekli eğitim uygulamalarına yer vermeye başlanmıştır. Gelişen teknoloji kültürüyle birlikte okuma kültürünün de dijital bir yapıya büründüğü ifade edilmektedir (Gülbahar, 2012). Yapılan araştırmalar, hikâye anlatımında bilgisayar, tablet, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçların kullanılması çocukların öyküye odaklanmasına ve öyküyü anlamasına yardımcı olmaktadır (Kamil, Intrator, ve Kim, 2000). Ertem'in (2010) animasyon destekli okumayla ilgili yaptığı ve üç grubu birbiriyle karşılaştırdığı deneysel çalışmada, animasyon destekli hikâye okuma grubunda yer alan öğrenciler animasyonsuz izleyen ve geleneksel okuma yapan gruptaki öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan, animasyon destekli hikâye okuma yönteminin dezavantajlı yönlerinden bahseden çalışmada (Krcmar ve Cingel, 2014), geleneksel yöntemler hikâye okunan öğrencilerin hikâyeyi daha iyi anladıkları ve ebeveynlerin geleneksel yöntemle çocuklarıyla daha fazla etkileşime girdikleri ifade edilmektedir. Ayrıca, Zipke (2017) tarafından yürütülen diğer bir araştırmada ise, dijital hikâye okuma yönteminin yetişkin eşliğinde yapılırsa eğer etkililiğinin artacağı savunulmaktadır.

#### 4.1. Öneriler

Araştırmanın bulguları göstermiştir ki dinlediğini anlama bakımından üç okuma türü arasında da önemli bir fark yoktur. Bu yüzden öğretmenler ve ebeveynler herhangi bir okuma türünü kullanarak sesli okuma etkinlikleri yapabilirler. Diğer taraftan çocukların teknolojiye karşı yüksek motivasyon düzeyleri ve etkileşimli okuma yönteminin avantajları birleştirilerek animasyon destekli etkileşimli okuma yöntemi de hem sınıf içinde hem de evde bireysel olarak kullanılabilir. Bu araştırmanın yürütülmesi aşamasında sesli kitap seçimini etkileyen önemli bir faktör de kitaplarının animasyonlarının var olup olmamasıdır. Yayın evleri çıkardıkları kitapların animasyonlarını da üreterek okuma ortamlarına çeşitlilik ve zenginlik katmaya yardımcı olabilirler. Yine bu araştırmanın yürütülmesi sırasında animasyon destekli okuma yönteminin uygulanması aşamasında sınıflarda ki teknik donanım yetersizliği de (projeksiyon cihazının çözünürlüğü, ses sisteminin yetersizliği, animasyonların kalitesi) araştırmanın bulgularını etkilemiş olabilir. Bu yüzden hem öğretmenler hem

de araştırmacılar animasyon destekli okuma yöntemini kullanmadan önce teknik yetersizlikleri gidermeye çalışmalıdır.

Bu çalışmada internet ortamında ulaşılabilen ve animasyona sahip resimli çocuk kitapları tercih edilmiştir. Öncelikle daha kaliteli resimli çocuk kitaplarının kullanılması planlanmış fakat animasyona sahip olmayan resimli çocuk kitapları araştırma sürecinden çıkarılmıştır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların ilk olarak animasyonlara erişim konusunda sorun yaşamayacakları resimli çocuk kitaplarını tercih etmeleri tavsiye edilmektedir.

Bu araştırmada farklı sesli okuma yöntemlerinin alıcı dil becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda farklı sesli okuma yöntemlerinin ifade edici dil becerileri (konuşma-yazma) üzerindeki etkilerine bakılabilir. Ayrıca bu araştırmanın uygulama süresi altı hafta sürmüştür. İleride yapılacak araştırmaların uygulama süresinin daha uzun sürmesi tavsiye edilebilir.

### Kaynakça

- Akça, M., A., Aytan N., ve Ünlü., S. (2016). Seslendirme destekli animasyon programının geliştirilmesi ve hikâye uygulaması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9(42), 1185-1191.
- Akoğlu, G., Duman, C., ve Ergül Y. (2014). Dialogic reading: its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-639. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2123>.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. England: Praeger.
- Arnold, D. S., ve Whitehurst, G. J. (1994). *Accelerating language development through picture book reading*. In D. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, yeti ve ilkeler*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Buran, S. (2008). *The effects of computer assisted language learning on listening comprehension ability* [Unpublished M. A. thesis]. Atatürk Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. ve Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, (fifth edition), London & New York: Routledge, Falmer & Francis Group.
- Çelik, C.E. (2006) Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çelik, E. (2011). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çetinkaya, F., Öksüz, H.İ. ve Öztürk M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*. 11(60). 705-715. <https://10.17719/jisr.2018.2825>.

- Çiftçi., M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme Eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Emiroğlu S., ve Pınar F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish of Turkic-* 8(4), 769-783.
- Ergül, C. , Akoğlu, G., Sarıca, A. , Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3) .  
https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17398/181872?publisher=mersin
- Ergül, C., Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02) , 193-206. DOI: 10.21565/ozelegitimdersisi.246307.
- Ertem, I., S. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 140- 155. <http://search.proquest.com/openview/bac1a20cb696ff95f2b649e25d99b607/1?pqorigsite=gsc-holar&cbl=1576361>.
- Fox, M. ve Horacek, J. (2008). *Reading magic: why reading aloud to our children will change their lives forever*. NY: Harcourt.
- Galda, L. ve Cullinan, B. (1991). *Literature for literacy: what research says about the benefits of using trade books in the classroom*. In J. Flood, J. Jensen, E. Lapp, & J. Squire, (Eds). Handbook o f research on teaching the English language arts. 529- 535. New York, Mac Millan.
- Gormley, S. ve Ruhl, K. L. (2005) Dialogic shared storybook reading: an instructional technique for use with young students in inclusive settings, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), 307-313, DOI: 10.1080/10573560591007353.
- Göktepe, E. (2015). *Geçmişten günümüze hareketli görüntü ve Türkiye’de animasyonun gelişimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Gülbahar, Y. (2012). *e-Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Işık, A. D. (2013). Dijital kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 395-411.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46. <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/19409/206337>.
- Johnston, V. (2016). Successful read-alouds in today's Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kamil, M. L., Intrator, S., M. ve Kim, H. S. (2000). *The effects of other technologies on literacy and literacy learning*. Handbook Of Reading Research, 3, 771-788. Doi: 10.4324/9781410605023.ch39
- Kasten, W.C. ve Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerinin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Ankara: Maya Akademi.
- Kıran, S. (2008). *Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Krcmar, M. ve 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.

- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., ve Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., ve Westberg L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. In Identification of children's skills and abilities linked to later Outcomes in reading, writing, and spelling (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Robson, C. (1993). *Real word research; a resource for social scientists and practitioner- researchers*, Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Mandel, E. (2007). *Vocabulary acquisition techniques for grade one: an experimental investigation of shared reading vs. reciprocal teaching* [Unpublished Master Thesis].
- Mayesky, M. (2008). *Creative activities for young children*. (9th Ed.) New York, NY: Delmar.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. USA: Stenhouse Publishers.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. ve Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. Doi: 10.1080/10409280701838603.
- Morris, V. G., Taylor, S. ve Wilson, J. (2000). Using children's stories to promote peace in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 41-50.
- Morrow, L. M. (1996). *Literacy and young children: research-based practices*. The Guilford Press, New York.
- Isbell, R., Lindauer, L., Lowrance, A. ve Sobol, J. (2004). The effects of story-telling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning, and creativity*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Beta.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tetik, G. (2015) *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A. ve Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246. [http://scholarworks.gsu.edu/epse\\_diss/106](http://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/106)
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (2), 97-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojqi/issue/21407/229429>.
- Üstünoğlu, Ü. (1990). Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemiyle yetiştirilmesine yönelik program modeli. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 136-138.
- Wasik, B.A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.

- Wesseling, P. B., Christmann, C. A., ve Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. ve Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. DOI: 10.24106/kefdergi.375865.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156. DOI: 10.16916/aded.642138.
- Zembat, R. ve Zülfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 587-608.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-016-9513-x>.