



T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ ANABİLİM DALI  
DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA ETKİLEŞİMLİ KİTAP  
OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Betül Sena IŞIK**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Ahmet KONROT**

**İSTANBUL-2022**

T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ ANABİLİM DALI  
DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA ETKİLEŞİMLİ KİTAP  
OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Betül Sena IŞIK**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Ahmet KONROT**

**İSTANBUL-2022**



## ÖZET

Ev ortamı, okul öncesi çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı yerdir. Ev ortamını kolayca kaliteli noktalar haline getirebilecek en iyi uygulamalardan biri etkileşimli kitap okumadır. Bu araştırma, ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri bir çevrimiçi anket formu (Google Form) ile toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan; demografik bilgi formu ve etkileşimli kitap okuma becerileri formu ile toplanmıştır. Veriler, IBM SPSS 26.0 programı ile tanımlayıcı (ortalama, standart sapma, yüzde, minimum, maximum, ortanca değerler) yöntemler, korelasyon analizi ve Post Hoc testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normallik analizi Shapiro-wilk testi ile belirlenmiştir. Analizlerde Kruskal-wallis Mann-whitney u bağımsızlık testi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, çalışmaya katılmaya gönüllü okul öncesi çocuğu olan 50 anne 50 babadan oluşan 100 ebeveyn oluşturmuştur. Katılımcıların çoğunluğunu 31-35 yaşları arasında, üniversite mezunu, bir çocuk sahibi, orta gelir düzeyinde ve her gün kitap okuduğunu ve çocuklarıyla günlük 1-2 saatlik kaliteli zaman geçirdiğini bildiren ebeveynler oluşturmaktadır. Ebeveynlerden etkileşimli kitap okuma anketine verdikleri yanıtlarla ortalama bir toplam puan elde edilmiştir. Annelerin toplam puan ortalaması 3,56 olurken, babaların 2,73'tür. Anket verilerini değerlendirme puan aralığına göre annelerin "sık sık", babaların "ara sıra" etkileşimli kitap okuma uyguladıkları tespit edilmiştir. Elde edilen etkileşimli kitap okuma toplam puanları; eğitim düzeyi, annelik-babalık rolü, sosyoekonomik düzey, çocuk sayısı, kaliteli zaman geçirme süresi, kitap okuma sıklığı ile karşılaştırılmıştır. Annelik-babalık rolü, eğitim düzeyi ve kitap okuma sıklığıyla anlamlı farklılık bulunurken; sosyoekonomik düzey, çocuk sayısı ve kaliteli zaman geçirme süresiyle anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış, ardından öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** etkileşimli kitap okuma, ebeveyn katılımı, dil becerileri, erken okuryazarlık becerileri

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF PARENTS' INTERACTIVE BOOK READING SKILLS TO THEIR CHILDREN

Home environment is the foundation of the language and literacy skills of preschoolers. One of the best practices that can easily make home media quality points is interactive book reading. This research was conducted to examine the ability of parents to read interactive books to their children. The research data is collected with an online survey form (Google Form). The demographic information form prepared by researchers is collected with the interactive book reading skills assessment form. Data identifier with IBM SPSS 26.0 program (average, standard deviation, percentage, minimum, maximum, Middle values) methods were analyzed using correlation analysis and Post Hoc testing. The normality analysis was determined by the Shapiro-wilk test. The analysis used the Kruskal-wallis Mann-whitney independence test.

The sample of the study was 100 parents, 50 mothers and 50 fathers, who were pre-school children who were willing to participate in the study. The majority of the participants 31-35 are parents who have a university degree, a child, a medium income level, and are reporting that they read books every day and spend 1-2 hours of quality time with their children. An average total score was achieved with parents' responses to the interactive book reading questionnaire. Mothers have a total score average of 3,56, while fathers have 2,73. According to the rating range of survey data, it has been determined that mothers "frequently" and dads "occasionally" apply interactive book reading. Obtained interactive book reading total scores; education level, mom-dad role, socioeconomic level, number of children, quality of time spent, frequency of reading books. There was a significant difference in mom-dad role, education level, book reading frequency, and no significant difference in socioeconomic level, quality time spend, number of children. The findings obtained were discussed in accordance with the field, followed by suggestions.

**Keywords:** interactive book reading, parent involvement, language skills, early literacy skills

## TEŞEKKÜR

Lisans hayatımın ilk gününden, tüm tez sürecim boyunca, tüm yoğunluğuna rağmen her zaman kapısını çalabileceğimizi bütün samimiyetiyle hissettiren; hem tezime, hem bana verdiği farklı ilham kaynakları için akademik danışmanım, Prof. Dr. Ahmet Konrot'a,

Gelişimsel dil alanında anlattığı harika derslerle dikkatimi bu alana çeken Şaziye Seçkin Yılmaz'a,

Eğitim sürecim boyunca hayatıma dokunan, bana yol gösteren tüm hocalarıma,

Beni bugünlere getiren ve ilk adımdan itibaren cesaretlendiren, sabırla yanımda olan ve desteğini esirgemeyen annem Hatice Işık, babam Hikmet Işık, kardeşlerim Kübra Nur Işık, Enes Işık ve Hilal Beyza Işık, anneannem Fatma Ceylan, teyzelerim Şule Ceylan Ak, Gönül Ceylan, halam Dilek Aydar ve yengem Sümeyye Ceylan'a,

Desteğini her zaman hissettiğim sevgili meslektaşlarım Dkt. Ayça Tosun, Uzm. Dkt. Ayşe Fatma Çelik, Uzm. Dkt. Benan Sırcı, Uzm. Dkt. Hafsa Oturak, Uzm. Dkt. Selin Tokalak, Dkt. Zülfiyye Gülverdiyeva'ya,

Moral ve motivasyonlarıyla hep devam etmemi sağlayan iş arkadaşlarım Psk. Dan. Esra Bereket, Fzt. Serpil Bekdemir, Psk. Kübra Taşkiran, Erg. Sena Nur Çayırbaşı, Erg. Elif Kalkan, Fzt. Burçin Özvin, Zeynep Turan'a,

Araştırmama gönüllü olarak katılan tüm ebeveynlere, akademik çalışmam sırasında bana her anlamda desteğini hissettiren herkese şükranlarımı sunuyorum.

Betül Sena IŞIK

## BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, tarafımdan üretildiğini ve Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim.

**08.02.2022**

**Betül Sena IşIK**

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iii</b>
<b>BEYAN FORMU</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLOLAR DİZİNİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>1.GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Önemi.....	3
<b>2. GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>5</b>
2.1. Literatür Bilgisi.....	6
2.2. Etkileşimli Kitap Okuma .....	11
2.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi.....	11
2.3.1. Erken okuryazarlık ve dil becerileri.....	12
2.3.2. Kelime dağarcığı .....	13
2.3.2.1. Baskı farkındalığı .....	15
2.3.2.2. Fonolojik farkındalık .....	16
2.3.2.3. Sözlü dil .....	16
2.2.4 Okuduğunu anlama.....	18
2.2.5. Zihinsel imgeleme.....	19
2.2.6. Çıkarsama yetenekleri.....	19
2.2.7. Bilişsel gelişim.....	19
2.2.8. Duygusal gelişim .....	19
2.2.9. Anlatım yetenekleri.....	20
2.2.10. Etkileşimli kitap okumada ev ortamı ve ebeveynler.....	20
2.2.11. Anne-Baba katılımı ve EKO.....	21
2.2.12. Ebeveynlere bağlı etmenler .....	23
2.2.13. Etkileşimli kitap okumada yetişkin ve çocuk etkileşimi .....	25

<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM...</b>	<b>29</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Araştırmanın Örnekleme.....	29
3.3. Örnekleme Alma Kriteri.....	31
3.4. Veri Toplama Araçları.....	31
3.4.1. Anket formunun geliştirilmesi .....	31
3.4.2. Katılımcılara ait demografik bilgiler formu.....	32
3.4.3. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerileri formu.....	32
3.5. Verilerin Toplanması.....	32
3.6. Verilerin Analizi.....	33
3.7. Anketin Güvenirliği.....	34
3.8. Araştırma Etiği.....	35
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>36</b>
4.1. Normallik Testleri.....	36
4.2. Etkileşimli Kitap Okuma Toplam Puanına Yönelik Bulgular.....	36
4.3. Demografik Bilgiler ile EKO Toplam Puanına Yönelik Bulgular.....	38
5. TARTIŞMA.....	43
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	49
7. SINIRLILIKLAR.....	51
KAYNAKLAR.....	52
Ek 1. Katılımcı Demografik Bilgi Formu.....	65
Ek 2. Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Formu .....	67
Ek 3. Etik Kurul Onayı.....	68
Ek 4. Onam Formu.....	69
Ek 5. Özgeçmiş.....	70

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 1:</b> Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler .....	29
<b>Tablo 2:</b> Katılımcılara Ait Özellikler.....	30
<b>Tablo 3:</b> Anket Maddelerinin Birbirleriyle ve Toplam Puanla Olan İlişki Düzeyleri...	34
<b>Tablo 4:</b> Katılımcıların Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Puanları .....	36
<b>Tablo 5:</b> Annelik-Babalık Rolüne Göre Toplam Puan İncelenmesine İlişkin Normallik Analizi.....	38
<b>Tablo 6:</b> Annelik-Babalık Rolüne Göre Toplam Puan Karşılaştırması .....	38
<b>Tablo 7:</b> Çocuk Sayılarının İncelenmesine İlişkin Normallik Analizi .....	38
<b>Tablo 8:</b> Çocuk Sayılarına Göre Toplam Puan Karşılaştırması .....	39
<b>Tablo 9:</b> Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Normallik Analizi.....	39
<b>Tablo 10:</b> Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Toplam Puan Karşılaştırması.....	40
<b>Tablo 11:</b> Ebeveynlerin Kaliteli VakıT Geçirme Sürelerine İlişkin Normallik Analizi...	40
<b>Tablo 12:</b> Ebeveynlerin Kaliteli VakıT Geçirme Sürelerine Göre Toplam Puan Karşılaştırması.....	41
<b>Tablo 13:</b> Ebeveynlerin Gelir Düzeylerine İlişkin Normallik Analizi.....	41
<b>Tablo 14:</b> Ebeveynlerin Gelir Düzeylerine Göre Toplam Puan Karşılaştırması .....	41
<b>Tablo 15:</b> Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Normallik Analizi.....	42
<b>Tablo 16:</b> Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Toplam Puan Karşılaştırması.....	42

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**EKO:** Etkileşimli Kitap Okuma

**DKT:** Dil ve Konuşma Terapisti

**SED:** Sosyoekonomik Düzey



# 1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi; dil edinimi, bilişsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişim açısından son derece önemlidir. İnsan gelişiminin kapsam, hız ve nitelik olarak en yoğun olduğu dönemdir (Uyanık ve Kandır, 2010). Erken çocukluk döneminin ise en çarpıcı başarılarından biri çocuğun konuşma ve dil gelişimidir (Bredenkamp, 2015; Bardige ve ark., 2005; Duff ve Tomblin, 2018). Bu dönem beyin gelişimi ve dil edinimi için hassas bir dönemdir. Erken çocuklukta öğrenme, sonraki öğrenme için çok önemlidir (Knudsen ve ark., 2006). Yaşamın ilk beş yılı dil öğrenimi için en iyi zamanlardır. Beyin hızla büyür ve gelişir. Öğrendikçe yeni bağlantılar kurar (Bardige ve ark., 2005; Huttenlocher ve ark., 1991). Çocuğun ilk kelimesi bir kutlama sebebidir. Bu kelimelerin katlanarak çoğalması, cümlelere dönüşmesi ve nihayetinde okul öncesi çocukların neredeyse yetişkinler gibi konuşmaları şaşkınlık vericidir (Law, 2015; Shonkoff ve Phillips, 2000). Ebeveynler, çocukların dil edinimini tıpkı yürümeyi öğrenmek gibi doğal bir olgunlaşma ürünü olduğunu düşünebilir. Ama öyle değildir (Bredenkamp, 2015). Dil edinimi esnek bir süreçtir. Hemen hemen tüm çocuklar açık bir talimat olmadan konuşmayı öğrenirler. Oysa ki çocuklar dili çok farklı koşullar altında öğrenmektedirler. Literatürde, çocuğun maruz kaldığı dilsel ortamın dil gelişimi ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Law, 2015; Goldin-Meadow ve ark., 2014). Yetişkinler etkileşimlerini çocukların becerilerine uygun bir düzeye çıkardıklarında, çocuklar daha hızlı ilerlemektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998).

Dil edinimi, sadece kendi başına önemli bir başarı değil, aynı zamanda çocukların sonraki öğrenmelerinin çoğunun temelini oluşturan bir başarıdır. Alanyazın, okul öncesi çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin daha sonraki yıllardaki okuma ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Servizzi, 2013; Conti-Ramsden ve Durkin 2012; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Revelle ve Bowman, 2017; Dickinson ve ark., 2006; Arnold ve ark., 1994; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Mol ve ark., 2009; Bredenkamp, 2015). Örneğin, 2 yaşındaki toplam kelime dağarcığının, sonraki dil ve beşinci sınıfa kadar okuryazarlık başarısını önemli ölçüde tahmin edebileceğini göstermektedir (Lee, 2011). Okula farklı başarı düzeylerinde giren

çocuklar arasındaki boşluklar genişlemektedir (Cabell ve ark., 2013). İyi dil becerileriyle okula başlayan çocukların okulda daha fazla şansı, yüksek öğretime başlama şansı daha yüksektir. Çünkü erken akademik başarı, liseyi başarıyla tamamlama ve erken yetişkinlikte daha yüksek istihdam oranları da dahil olmak üzere daha olumlu uzun vadeli sonuçlara yol açmaktadır (Downer ve Pianta 2006; Rodriguez ve ark., 2009; Blanden, 2006). Çocukların erken dönem dil becerilerinin kalıcı etkileri açıktır. Bu nedenle erken çocukluktan itibaren desteklenmelidir (Cabell ve ark., 2013). Bu destek, kritik bir önem taşımaktadır. Çünkü çocukların dil becerileri, daha sonraki akademik becerilere yol açmaktadır. Nitekim okula farklı başarı düzeylerinde giren çocuklar arasındaki boşluklar genişler (Conti-Ramsden ve Durkin 2012). Bu nedenle okul öncesi dönemde dil becerilerini desteklemeyi kolaylaştıran koşul ve becerileri belirlemek zorunludur (Cabell, 2019).

Çocukların formal bir eğitim almadan dili edinmesine rağmen sürecin desteklenmesinde yetişkinler kritik rol oynamaktadır ve erken çocukluktan itibaren desteklenmelidir (Bredenkamp, 2015; Cabell ve ark., 2013). Dil becerilerini doğru bir şekilde geliştirmek için çocukların yoğun ve çeşitli girdilere ihtiyaçları vardır (Huttenlocher ve ark., 1991). Erken çocukluk döneminde, dil edinimi desteklemede özellikle birkaç strateji etkilidir. Dil kullanımında model olmak, sohbete teşvik etmek, dinlemek, bağlamdan ayrılmış konuşma ve yeni kelimelerin direkt öğretimini içermektedir (Bredenkamp, 2015). Bu stratejileri içeren oldukça değerli, gelişimsel olarak uygun faaliyetlerden biri ise etkileşimli kitap okumadır (Fleury ve Schwartz, 2017). Araştırmacılar, etkileşimli kitap okumanın dil gelişimini teşvik etmek için önemli olduğu konusunda hemfikirdir (Van Kleeck, 1998; Wasik ve ark., 2001). Üstelik okul öncesi çocuklarda, diğer aktivitelere göre daha etkileşimli konuşmalara yol açtığı varsayımında bulunmaktadır (Clemens ve Kegel, 2021). Bu yüksek kaliteli etkileşimin, çocukların dil gelişimi için yararlı olduğu gösterilmiştir (Boerma ve ark. 2021). Doğal olarak meydana gelen ebeveyn-çocuk kitabı etkileşimlerinin; daha fazla kelime çeşitliliği, sayısı ve söz dizimsel karmaşıklık içerdiği belirlenmiştir (Gilkerson ve ark., 2017). Yetişkinin sesi, jest ve mimikleriyle çocuklara bir olay örüntüsünü ifade ettiği anlatım; çocukların yaratıcı düşünme becerilerini, sözcük dağarcığını, anlama, dinleme gibi becerilerini geliştirmektedir (Mayesky, 2011).

Araştırmacılar, ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimli kitap okumanın çocukların

sonraki dil ve okuryazarlık sonuçları için önemli bir temel sağladığı konusunda hemfikirdir (Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995; Mol ve Bus, 2011; Demir-Lira ve ark., 2018; Van Kleeck, 1998). Etkileşimli kitap okuma (EKO), ebeveynlerin çocuklarının büyüyen yeteneklerine uygun bilişsel becerileri, sosyal katılımı, dil ve iletişim becerilerini geliştirebilecekleri doğal bir rutin ve sosyal aktivitedir (Fleury ve Schwartz, 2017; Whitehurst ve ark., 1994). Etkileşimli kitap okuma (EKO), ebeveynlerin (a) pasif katılımcılar olmaktan ziyade çocukları kitaplar hakkında konuşan aktif katılımcılar olmaları konusunda cesaretlendikleri (b) çocuklarına destekleyici geri bildirim sağladıkları (c) çocukların, yeteneklerini kademeli olarak geliştirmesine olanak sağlayan ve teşvik eden bir tekniktir. Bu kısa sohbetler, çocukların hikayedeki kelime dağarcığını ve sözdizimini kullanarak pratik yapmaları için fırsatlar oluşturmaktadır. Ayrıca yetişkinin tepkileri, çocuklara iletişimsel girişimleri ve daha karmaşık dil modelleri hakkında geri bildirim sağlamaktadır (Whitehurst ve ark., 1988). Böylece okul öncesi çocuklar, dili anlama (sözdizimsel yapıları ve öykü anlama anlayışı) (Vivas, 1996) ve ifade edici dil becerilerini (sözdizimsel yapılar ve cümle tekrarı) geliştirebilmektedir (Wesseling ve ark., 2017; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik ve Bond, 2001).

Erken çocukluk dönemindeki etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini öngörmektedir. Bu nedenle EKO becerileri ile ilgili çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin, etkileşimli kitap okuma hakkındaki becerileri belirlemek gerekli bir hale gelmiştir. Bu çalışmada ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Anne ve babaların etkileşimli kitap okuma becerileri arasında fark var mıdır?
- 2) Anne ve babaların en çok ve en az kullandığı etkileşimli kitap okuma teknikleri nelerdir?
- 3) Etkileşimli kitap okuma puanları, demografik bilgilere (annelik-babalık rolü, eğitim düzeyi, kaliteli zaman geçirme süresi, kitap okuma sıklığı, sosyoekonomik düzey, çocuk sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.1. Araştırmanın Önemi**

Erken çocukluk dönemi, kişilerin hayatında önemli rol oynayan becerilerin kazanıldığı bir dönemdir. Alan yazındaki boylamsal araştırmalar bu dönemde edinilen

özellikle dil becerilerinin kapsamlı ve uzun süreli etkilere sahip olabileceğini göstermektedir (Hart ve Risley, 1995; Hirsh-Pasek, 2018). Yazılı ve sözlü dile önem verilen, dil bakımından zengin bir ortamda büyüyen çocukların dil gelişimi, aynı imkânlarla sahip olmayan çocuklara göre daha hızlı gelişim göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklara dil açısından zengin ortamlar sağlaması dil gelişimi ile ilgili becerileri daha da üst seviyeye taşımaktadır (Schunk, 2009). Ebeveynlerin çocuklarını yazılı, sözlü dile maruz bırakabileceği ve teşvik edeceği en kolay, etkili ve işlevsel etkinliklerden biri etkileşimli kitap okumadır. Bu okuma çocukların sosyal, duygusal, dil, erken okuryazarlık ve bilişsel gelişim alanlarına destek sağladığı kadar problem çözme, analitik düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme yeteneklerini de desteklemektedir (Er, 2016). Çocukların etkileşimli kitap okuma sürecinden en etkili biçimde yararlanabilmeleri, ebeveynlerin desteğine bağlıdır. Dolayısıyla ebeveynlerin, bu etkili ve işlevsel etkinlik ile ilgili becerileri belirlemek gerekmektedir. Ergül ve arkadaşları (2015), eğitimcilerin bile EKO'yu tam uygulayamadıklarını bulmuştur. Bu nedenle ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgilerini belirlemenin gerekli bir hale geldiğini tespit etmiştir. Nitekim etkileşimli kitap okumanın niceliği ile çocukların sonraki dil gelişimi arasında güçlü bir öngörücü ilişki olduğu belirlenmiştir (Erdoğan ve ark., 2016; Merga, 2017). Araştırmamızda ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerileri incelenmiştir.

Çocuğu ilk kitapla tanıştıran, kitabı sunan ilk kişiler ebeveynleridir (Ersoy ve Bayraktar, 2015). Oysa ki ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okumasıyla ilgili neredeyse tüm araştırma literatürü annelere odaklanmıştır (Yazıcı ve Kandır, 2018; Baker ve ark., 2015; Bingham, 2007; Bıçakçı ve ark., 2017; Curenton ve Justice, 2008). Babaların çocuklarının okuryazarlığına katılımına ilişkin veriler sınırlı kalmaktadır (Swain ve ark., 2017; Sanders ve Morawska, 2018). Önceki araştırmaların en az incelediği alanlardan biri, babaların çocuklarıyla EKO uygulamalarıdır.

Sonuç olarak, alanyazında faydalarına ilişkin dikkat çekilmekte olan bu konunun ebeveyn uygulamaları boyutuna ilişkin duyulan ihtiyaç fark edilmektedir. Elde edilecek bu bilgiler ile özellikle Türkçe literatüre katkı ve gelecek araştırmalara referans sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. GENEL BİLGİLER

Dil, birçok farklı alanı desteklemektedir (Bredekamp, 2015; Brock ve Rankin, 2008). Bireylerin; öğrenmesini, çevresiyle iletişimini, ilişki kurmasını, dünyaya bakış açısını, düşünme biçimini, binlerce yıllık bilgi varlığına ulaşmasını ve düşünsel gelişimini sağlamaktadır (Toklu, 2009). Çünkü sosyal dünyayla, ilişkilerin oluşumuyla, başkalarıyla etkileşime girme ve öğrenme kapasitesi ile tanıştıran dildir (Law, 2015). Dil edinimi kritik bir gelişim görevidir ve okula hazır olmanın ayrılmaz bir bileşenini oluşturur (Brinkman ve ark., 2009).

Alan yazındaki boylamsal araştırmalar; erken çocukluk dönemindeki dil gelişiminin, kapsamlı ve uzun süreli etkilere sahip olabileceğini göstermektedir (Hart ve Risley, 1995; Hirsh-Pasek, 2018; Melhuish ve ark., 2008; Hoff, 2013). Çocukların okul öncesi yıllardaki dil becerilerinin, daha sonraki okuma başarıları ve okuryazarlık becerilerinin yordayıcısı olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Reese ve ark., 2010; Shanahan ve Lonigan, 2010; Forget-Dubois ve ark., 2009; Dickinson ve Porche, 2011). Yapılan çalışmalar, dil becerilerinin ve okul öncesi gelişimin, küçük çocukların okula başarılı geçişleri ve özellikle de okumayı öğrenmedeki başarıları üzerinde derin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Dickinson ve Tabors, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Okula zayıf dil becerileriyle başlayan çocuklar, eğitim başarısı için risk altındadır (Snowling ve ark., 2001). Araştırmalar bu konuda çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin beş yaşında dil becerileri zayıf olan çocukların otuz dört yaşında işsiz kalma olasılığı, beş yaşında normal dil geliştiren çocuklara göre iki kat daha fazladır (Law ve ark., 2009). Okul öncesi dönemde zayıf dil ve kelime bilgisi olan çocukların, yedi yıl sonra da dil ve kelime becerilerinin yanı sıra okuma ve ilgili okuryazarlık becerilerinde de düşük başarılı olduğu bulunmuştur (Walker ve ark., 1994). Erken yaşlardan itibaren okuryazarlık ve dil gelişimi konusunda desteklenmeyen çocuklar, okula başlamadan önce yaşlılarının gerisinde kalma riski taşımaktadır (Van Vechten, 2013). Logan ve arkadaşları (2019) bu konuda en çarpıcı araştırmalardan birini yapmışlardır. Okuma açısından zengin bir ortamda yetişen çocuklar ile kendilerine kitap okunmayan çocuklar arasında yeni kelimelere maruz kalma açısından farkı araştırmıştır. Okuryazarlık açısından zengin bir

ortamda yetişen, günde ortalama 5 kitap okuyan bir çocuk, kitap okuma sırasında hiç veya nadiren okunmayan akranlarından 1.4 milyondan fazla kelime duyduktan sonra anaokuluna gideceğini tahmin etmektedir.

Okul öncesi dönemdeki dil becerilerinin tüm hayatı etkileyebilecek etkisi açıktır. Zayıf dil becerilerinin bir çocuğun yaşamı üzerindeki önemli etkisi göz önüne alındığında (Hoff, 2013; Pace ve ark., 2019), tüm sosyoekonomik gruplar için erişilebilir ve etkili olan dil müdahalelerine duyulan ihtiyaç çok açıktır (Cabell, 2019; Reese ve ark., 2010; Noble ve ark., 2019). Çocukların erken dil gelişimini desteklediği gösterilen bu tür bir müdahale, etkileşimli kitap okumaktır (Noble ve ark., 2019). Küçük çocuklarda dil gelişimi için önemli bir aktivitedir. Çoğu bilim insanı bu tekniğin, erken okuryazarlık ve dil gelişimine önemli yollardan katkıda bulunduğuna hemfikirdir (Wasik ve ark., 2001). Alan yazın, etkileşimli kitap okumayı (EKO), geleneksel hikaye anlatma tekniklerine göre avantajı (anlama, anlatı becerileri, kelime dağarcığı, dil karmaşıklığı, sözlü dil ve erken okuryazarlık becerileri) nedeniyle, çocukların okuryazarlığını geliştirmeye yönelik etkili bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

EKO, kitap okuma sürecinde çocuğa aktif katılımcı olma şansı veren ve böylece öğrenmeyi teşvik eden anlamlı bir deneyim sağlayan, yetişkinin soru sorarak, dikkati öyküye ve çizimlere çekerek çocukla etkileşim kurduğu okuma stratejisidir. Yetişkinin rolü, çocuğun liderliğini takip etmek ve genişletmektir. Yetişkin, kitabın okunması sırasında bilinmeyen kelimeleri açıklayarak, yeni öğrenilen kelimeleri tekrarlayarak ve sorular sorup çocukları konuşturarak yardımcı olur (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst ve ark., 1994; Kim ve Hall, 2002; Doyle ve Bramwell, 2006; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Akamoğlu ve Meadan 2019). Yukarıda da bahsedilen Logan ve arkadaşları çalışmalarında (2019), yeni kelimelere maruz kalma açısından büyük farkı gözler önüne sermiştir. Ayrıca EKO uygulamalarının, kelime boşluğunu kapatmak için önemli bir kaynağı temsil ettiğini belirtmişlerdir. Etkileşimli kitap okumanın etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalarda çocukların dil gelişimine etkileri büyük yer tutmaktadır (Bıçakçı ve Aral, 2017).

## **2.1. Literatür Bilgisi**

Alanyazın incelendiğinde etkileşimli kitap okuma ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. EKO farklı araştırma desenleri ve boyutlarıyla birçok araştırmacı

tarafından ele alınmıştır. Türkçe literatürde etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmalara bakıldığında, çocukların etkileşimli kitap okuma dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmaların ön plana çıktığı dikkat çekmektedir.

Brannon ve Dauksas (2014), EKO uygulamalarının okul öncesi çocuklar ile ebeveynleri arasındaki okuryazarlık etkileşimlerini ve çocukların ifade edici dil gelişimini artırmadaki etkinliğini araştırmıştır. 21 ebeveyn, on haftalık süre boyunca etkileşimli kitap okuma eğitimi almıştır. Araştırmanın sonuçları; etkileşimli okuma eğitiminin ebeveyn ile çocukların okuryazarlık etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği, çocuklarının ifade edici dil becerileri ve kelime dağarcığı geliştirmede olumlu yönde etkilediği yönündedir.

Wasik ve arkadaşları (2001), EKO tekniğinin düşük gelirli ailelerden gelen 4 yaşındaki çocukların dil ve okuryazarlık gelişimine etkileri değerlendirmiştir. Öğretmenler fırsat sunmak, açık uçlu sorular sormak ve çocukları kitap ve etkinlikler hakkında sohbetlere dahil etmek gibi EKO tekniklerini uygulamıştır. Etkileşimli kitap okuma müdahale grubundaki çocuklar, alıcı ve ifade edici dil ölçümlerinde karşılaştırma grubundaki çocuklardan önemli ölçüde daha iyi puan almıştır.

Senechal ve arkadaşları (2008), 4 yaşındaki 106 çocuk ile yürüttükleri çalışmada, EKO uygulamalarının sonraki ifade edici kelime dağarcığı ve morfolojik bilgi üzerinde etki bulmuştur.

van der ve arkadaşları (2019), EKO yaklaşımının çocukların dil becerilerine etkisi araştırmıştır. Katılımcılar, 4-6 yaş arası 73 çocuktur. Dört haftalık kısa bir müdahale döneminden sonra bile çocukların dil becerilerinin önemli ölçüde arttığını belirlemişlerdir.

Hargrave ve Senechal (2000), EKO'nun kelime hazinesi düşük olan 36 okul öncesi çocuğunun ifade edici kelime dağarcığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sınırlı kelime dağarcığına sahip çocukların, EKO ile yeni kelimeler öğrendiği ve ifade edici dilde fayda sağladığı belirlenmiştir.

Mol ve arkadaşlarının (2008), etkileşimli ebeveyn-çocuk kitabı okuma çalışmalarının bir meta-analizini yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre EKO, çocukların ifade edici kelime dağarcığı geliştirmektedir.

Thomas ve arkadaşları (2020), düşük sosyoekonomik düzey çocukların etkileşimli okuma müdahalesinin etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenler 30 seanslık EKO müdahalesi uygulamıştır. Müdahale öncesi ve sonrası dil ve erken okuryazarlık ölçümleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları; müdahale grubundaki çocukların, dil (kelime bilgisi, biçim sözdizimi) ve ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin (yazı farkındalığı, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık) önemli ölçüde daha iyi geliştiğini ortaya koymuştur.

Shahaeian ve arkadaşları (2018), 6 yıllık boylamsal çalışmanın sonuçlarını paylaşmıştır. Çocukların 2 ila 3 yaşlarında evde etkileşimli kitap okuma deneyimlerinin, anaokulu çağındaki kelime düzeyleri ve akademik öncesi becerileri ve ilkokuldaki akademik başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sénéchal ve arkadaşları (1996), okul öncesi çocukların hikaye kitaplarına maruz kalmasının, alıcı ve ifade edici kelime puanlarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, okul öncesi yıllarda hikaye kitabı deneyimlerinin çocukların dil becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Lake ve Evangelou (2019) tarafından yapılan çalışma, 94 çocuğun (3-4 yaş) EKO tekniklerinden sonra dil gelişimini değerlendirmiştir. Çocuklar rasgele bir kontrol ve müdahale grubuna ayrılmıştır. EKO müdahale grubundaki çocuklar alıcı ve ifade edici dilde anlamlı bir etki göstermiştir.

Sénéchal ve LeFevre (2002), yaptıkları araştırmada çocuklarla beş yıllık bir boylamsal çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucu, çocukların kelime gelişimi ve dinlediğini anlama ile ilgili kitaplara maruz kalmalarının 3. sınıfta okuma becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Lever ve Senechal (2011), 5 ve 6 yaşında ana sınıfına devam eden 40 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmada, 8 haftalık sınıf temelli etkileşimli kitap okuma uygulamıştır. Araştırmanın sonuçları, deney grubunun öyküleme becerilerinde ve ifade edici dil gibi anlatı becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri yönündedir.

Chow ve arkadaşları (2008), 148 anaokulunda yürüttükleri çalışmada dil ve okuryazarlık becerilerinin etkinliğini araştırdı. Çalışmanın sonuçları EKO müdahalesinin

çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Thomas ve arkadaşları (2020), 10 haftalık EKO uygulamalarının müdahale grubundaki çocuklarının dilsel (kelime bilgisi ve biçim-sözdizimi) ve erken okuryazarlık becerilerini (yazı farkındalığı, yazı bilgisi ve fonolojik farkındalık) önemli ölçüde geliştirmesine olanak sağladığını belirlemiştir.

Işıkoğlu Erdoğan ve arkadaşları (2017), EKO uygulamalarının 48-66 ay çocuğunun ifade edici dil gelişimine olan etkisini incelemiştir. Uygulamalar 10 hafta sürmüştür. Çalışma grubunda yer alan çocuklara, haftada 3 kitap olmak üzere toplam 24 kitap EKO yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından okunmuştur. Araştırmanın sonuçları, etkileşimli kitap okumanın; çocukların ifade edici dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve çocukların kullandığı cümle yapılarını anlamlı derecede arttırdığını göstermektedir.

Akoğlu ve arkadaşları (2014), EKO uygulamalarını korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Sonuçlar, EKO uygulamalarına katılan çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Ergül ve arkadaşları (2015) sosyoekonomik yetersizlikleri olan okul öncesi dönem çocuklarla bir çalışma yürütmüştür. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları sonucunda çocukların ifade edici dil becerilerinin, yazı farkındalıklarının ve ses bilgisel farkındalıklarının arttığını belirtmiştir.

Yumuş (2018), bebeklerin dilini ve erken okuryazarlığını destekleyen EKO müdahale programının etkinliğini incelemek amacıyla çalışma yürütmüştür. 8-24 aylık bebeklerin 20 ebeveyni 10 hafta süreyle haftada bir EKO programına katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda, dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ergül ve arkadaşları (2017), EKO uygulamaları sonucunda kısa dönemde elde edilen kazanımların uzun dönemli sonuçlarını incelemiştir. EKO'nun okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, anasınıfindayken EKO uygulamalarına katılmış 72 ve uygulamalara katılmamış

73 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuçlar, EKO uygulamalarına katılan çocukların ilköğretim birinci sınıfta doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, anlamlı sözcükleri okuma süresi, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama performansları, akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek performans göstermiştir.

Acar Şengül (2019), EKO uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi olan çocukların ifade edici dil kelime edinimi ve evde erken okuryazarlık ortamları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Katılımcı gruba 8 hafta, haftada 2 seans EKO uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, EKO dil gelişimine ve evde erken okuryazarlık ortamına katkı sağlamaktadır.

Yalavaç (2020), 5-6 yaşlarında okul öncesi eğitimi gören çocukların EKO'nun erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Grup, ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunan deney grubundaki çocuklar ve herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki çocuklar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunan deney grubundaki çocuklar ile herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Gölcük ve arkadaşları (2015), çocukların dil becerilerini değerlendirmek için okul öncesi 11 çocuğa beş seans süren kitap okuma programı uygulamıştır. Çocuklar alıcı dil ve hikaye anlama becerileri açısından değerlendirilmiştir. Ön-test ve son-test ölçümleri kıyaslandığında çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Kotaman (2008), ailelerin yedi hafta boyunca çocuklara EKO uygulaması sonuçlarını paylaşmıştır. Çocukların alıcı dil sözcük bilgileri ve okumaya karşı olumlu tutumların anlamlı bir artış göstermiştir.

Işıkoğlu ve arkadaşları (2017), EKO uygulamalarının 4-5 yaş çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya 32 ebeveyn ve çocukları katılmıştır. Ebeveynlere EKO uygulamaları hakkında bilgilendirici seminer verilmiştir. Ebeveynlerden 6 hafta boyunca haftada 3 gün çocuklarına etkileşimli kitap okumaları istenmiştir. Katılımcı çocukların dil gelişimlerini ölçmek için TEDİL uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç, EKO uygulamalarının çocuklarının dil

gelişimlerini olumlu etkilediğidir.

## **2.2. Etkileşimli Kitap Okuma**

Etkileşimli kitap okuma, soruların kullanılması yoluyla yetişkin ve çocuk arasındaki konuşmaları teşvik eden ve kitap okuma boyunca sürdürülebilecek çeşitli diyalog türleri oluşturduğu için yararlı olduğu kanıtlanmış küçük çocuklarla bir okuma yoludur (Lowman, 2018). Küçük çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için tasarlanmış kitap okuma uygulamasıdır (Clearinghouse, 2007). EKO, çocuktan aktif katılımın beklendiği ve karşılıklı paylaşım ve etkileşimin yüksek olduğu tekniktir. Tipik kitap okuma sırasında yetişkin okur ve çocuk dinler. Ancak etkileşimli okumada çocuk hikaye anlatıcısı olmayı öğrenir. Yetişkin ve çocuk rolleri değiştirmektedir. Çocuk etkin bir dinleyici ve sorgulayıcı olur. Sorulan sorular ile çocuklar daha kapsamlı düşünmeye yönelik pekiştirilirler. Etkileşimin amacı, çocuğu aktif olarak katılmaya teşvik etmektir. Anlatıcının rolü ebeveyninden çocuğa doğru yavaşça değişir. Yetişkin yardımıyla çocuğun "öyküyü anlatıcı" da olabildiği, çocuğun aktif katılımcı ve sorgulayıcı olabilmesini sağlayan okuma tekniğidir. Çocuğun yanıtları, övgü ve tekrar yoluyla cesaretlendirilir (Bardige ve ark., 2005; Trivette ve Dunst, 2007; Turan ve Topcu, 2018; Lonigan ve Whitehurst, 1998).

## **2.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi**

Etkileşimli kitap okuma alanındaki kapsamlı araştırmalar, okul öncesi yıllarında ebeveynler ve çocukları arasındaki bu ortak etkileşimin sayısız faydasını göstermiştir. EKO etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalarda çocukların dil gelişimine etkileri büyük yer tutmaktadır (Bıçakçı ve Aral, 2017). Trivette ve Dunst (2007), dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmenin etkili yollarından biri etkileşimli kitap okuma olduğunu öne sürmüştür. EKO, çocukları zenginleştirilmiş dile maruz bırakmanın ve okul hazırlığı için gerekli olan belirli erken okuryazarlık becerilerini teşvik etmenin etkili yollarından biridir. Kitap, çocuğu yeni dünyalarla tanıştırmaktadır. Ebeveyn ve çocuğun yakınlık hissinden keyif alınan özel bir zaman dilimi oluşturmaktadır. Çocuğu kendi dünyasına ve yeni dünyalara bağlar. Onu birçoğunu hiç görmediği ilginç yerlere ve durumlara götürürler. Konuşmayı bitirir bitirmez "kaybolan" konuşmanın aksine, resimler ve kelimeler her zaman tekrar tekrar okunmak üzere oradadır. Kitaplardaki hikayeler ve kelimeler kitap her okunduğunda aynı şekilde çocuk ve ebeveyne geri dönmektedir. Bu

durum çocuk için yeni kelimeler ve fikirler öğrenmeyi çok daha kolaylaştırmaktadır (Pepper ve Weitzman, 2004). Erken çocukluk dönemi konseyine göre ise; çocuklarla düzenli olarak kitap okumak, optimal beyin gelişimi modellerini harekete geçirmektedir. Çocuk gelişiminde kritik bir zamanda ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirmektedir. Böylece bir ömür boyu süren dil, okuma-yazma ve sosyal-duygusal becerileri gelişmektedir. Ayrıca EKO, okuryazarlık bilgisinin yetiştikten çocuğa aktarıldığı sosyal ve etkileşimli bir bağlamı içerir (Justice ve Pullen, 2003). Küçük çocuklar için okuryazar dünyaya açılan benzersiz, değerli ve motive edici bir pencere görevi görmektedir (Hindman ve ark., 2014).

Etkileşimli okuma etkinlikleri, yetişkin ve çocuk arasında zengin içerikli sohbetlere olanak tanır. Bu arada, çocuk-yetişkin etkileşimi kitaptaki metnin dışına çıkarak dönüşür. Kitaptaki olay ötesine geçen sohbetler, çocukların daha fazla kelime kazanmasını sağlamakta ve daha zengin bir içerikle üst düzey zihinsel aktivite gerektiren sohbetlerin önünü açmaktadır (Çetinkaya ve ark., 2019). Ayrıca ebeveyn-çocuk kitap okuması eş zamanlı olarak işaret etme jestlerini, ortak dikkati ve sözlü etiketlemeyi içerir (Durkin, 1995). Üstelik ebeveynler ve çocuklar arasında etkileşimli kitap okuma deneyimleri hemen hemen her bağlamda meydana gelebilir. Evde oyun oynarken, otobüs durağında veya gün içinde herhangi bir vakitte... Bu nedenle EKO, ebeveynler ve çocuklar arasında yakın fiziksel yakınlık, paylaşılan dikkat, karşılıklı konuşma, doğrudan göz teması ve başkalarının düşüncelerine, duygularına odaklanma dahil olmak üzere gelişimsel olarak kolaylaştırıcı faaliyetleri teşvik etmek için erişilebilir ve taşınabilir bir mekanizmayı temsil etmektedir (Cutler ve Palkovitz, 2020).

### **2.3.1. Erken Okuryazarlık ve Dil Becerileri**

Okuryazarlık becerilerinin örtük bir şekilde öğretilmesi, çocukların sınıfa ayak basmalarından yıllar önce başlar. Birçok çocuk için ev, dil ve okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı yerdir (Van Vechten, 2013). Erken okuryazarlık, örgün eğitimden önce gelişen ve daha sonra geleneksel okuma ve yazma biçimlerini etkileyecek olan okuryazarlık bilgisidir. Okuma yazmaya temel olan beceri, bilgi ve tutumları kapsamaktadır (Bowman ve ark., 2001; Justice ve Kaderavek, 2002). Metinlere maruz kalma, nesiller arası ortak okuryazarlık faaliyetleri ve örgün eğitimde başarılı olmak için gerekli becerilere hazırlık, etkili ev okuryazarlık ortamlarının ayırt edici özellikleridir (Van Vechten, 2013). Çocuklar, okuryazarlık faaliyetlerinde bulunan kişileri

gözlemleyerek ve EKO gibi uygulamalara dahil olarak, önemli okuryazarlık önkoşulları kazanmaktadır. Bir iletişim aracı olarak baskı ve yazılı sembollerin rolü (yazı farkındalığı, alfabe bilgisi), sözlü ve yazılı dilin ses yapısı (fonolojik farkındalık). Sözlü dil gelişimi erken okuryazarlık ile ilişkili alanlardır (Justice ve Kaderavek, 2002; Lonigan ve ark., 2013; Erken Okuryazarlık Becerileri Paneli, 2008; Pullen ve Justice, 2003). Bu alanlar, çocuklara daha sonraki ve daha geleneksel okuryazarlık becerileri için önemli bir temel sağlamaktadır. Ebeveyn çocuğuna kitabın nasıl tutulacağı, yazılı metnin yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru okunacağı, kitabın sayfalarının önden arkaya doğru çevrileceği gibi temel okuryazarlık becerileri konusunda model olmaktadır (Duursma, 2016).

Erken okuryazarlık becerileri, daha sonraki okuryazarlık yeterliliğinin yordayıcısıdır (Edwards, 2012; Kaderavek ve Justice, 2002; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Lonigan ve Shanahan, 2008; McLaughlin, 2006). Bu nedenle, okul öncesi dönemde tüm çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmelerini sağlamak önemli bir hedefdir (Justice ve Kaderavek, 2002). Bu hedefi sağlayan en önemli bağlamlardan biri etkileşimli kitap okumadır. EKO sağladığı zengin fırsatlarla erken okuryazarlık ve okuryazarlık gelişimi desteklenmektedir (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Wasik ve Bond, 2001; Sénéchal ve Young, 2008; High ve ark., 2014; Mol ve Bus, 2011; Bardige ve ark., 2005; Kalb ve Van Ours, 2014; Bardige, 2005; Voelmle ve Storkel, 2015; Kaderavek ve Justice, 2002; Merga, 2017; High ve ark., 2014; Sim ve Berthelsen, 2014; Korat ve ark., 2007). Küçük çocukların dil ve okuryazarlıkla karşılaştığı birincil bağlam olan ev ortamı, çocukların erken okuryazarlık gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadır (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). Çocukların ürettiği konuşma, içinde gerçekleştiği konuşma bağlamından etkilenmektedir (Hoff, 2010).

### **2.3.2. Kelime Dağarcığı**

Erken çocukluk döneminde kelime dağarcığının büyümesi, insanın dil edinme yeteneğinin bir belirtisidir. Söz dizimsel gelişim gibi, kelime bilgisi gelişimi de doğuştan gelen kapasite ve dile maruz kalmanın bazı karışımlarını yansıtır (Huttenlocher ve ark., 1991). Çocuklar okul öncesi dönemde zengin sözlü ve yazılı dile maruz kalma konusunda büyük farklılıklar yaşadıkları için, kelime dağarcığında önemli farklılıklar ile okula başlamaktadır. Bu nedenle okulda güçlü kelime dağarcığı olan öğrenciler ile sınırlı kelime dağarcığı olan öğrenciler arasındaki farklılık şaşırtıcı değildir (Hart ve Risley, 1995).

Çocukların kelime dağarcığı büyümesindeki çeşitlilik, konuşmaya maruz kalma dolayısıyla yeni kelimeler öğrenme fırsatlarına bağlıdır (Weisleder ve Fernald, 2013). Yetişkinlerle etkileşimli kitap okuma, dile maruz kalmayı içeren önemli bir potansiyeli barındırmaktadır (Sénéchal ve ark., 1998).

Çocuğun örgün okula girişteki kelime dağarcığının boyutu ve çeşitliliği; okuduğunu anlama, sözlü dil becerileri ve yazı farkındalığı ile ilgilidir (Demir-Lira ve ark., 2018). Kelime hazinesi, okuduğunu anlamanın ve dolayısıyla akademik başarının güçlü bir yordayıcısıdır (Biemiller, 2004). Kelime dağarcığı, daha sonraki dil becerilerinin bir yordayıcısıdır (Lee, 2011). Daha az kelime dağarcığına sahip öğrencilerin, genel sınıf eğitimine daha yüksek kelime bilgisi seviyesine sahip akranlarına göre daha az yanıt verebilecekleri ve bu nedenle gelecekte dil ve okuryazarlık güçlüklerini deneyimleme konusunda risk grubunda oldukları düşünülmektedir. Bu çocuklar, kelime hazinesi kazanımları elde etmek için daha yüksek yoğunluk seviyelerinde ek kelime eğitimi veya müdahaleye ihtiyaç duyabilir. Kelime bilgisi açısından akranlarının altında ilk sınıflara giren çocuklar, daha sonraki okuma problemleri için risk altındadır. Bu yüzden, okul öncesi dönemde çocukların kelime bilgisini artırmaya yönelik müdahaleler kritiktir (McLeod, 2017). Okul öncesi çocukların, kelime dağarcığını kazanmalarını teşvik etmek gerekli bir hedefdir (Biemiller, 2004). Hedefi gerçekleştirmek için etkileşimli kitap okuma güzel bir bağlam sunmaktadır. Etkileşimli kitap okuma kelime dağarcığını geliştirmektedir (McLeod ve ark., 2017; Wasik ve ark., 2016; Farrant ve Zubrick, 2012; Scarborough, 1998; Piasta ve ark., 2012; Voelmle ve Storkel, 2015; Mol ve Bus, 2011; Wasik ve Bond, 2001; Goldin-Meadow ve ark., 2014; Whitehurst ve ark., 1988; Wasik ve ark., 2001, Boerma ve ark., 2018; Merga, 2017; Sénéchal ve ark., 1998; DeBaryshe, 1993).

Kelime öğrenimi doğası gereği sosyal bir süreçtir. Bu nedenle çocuk-yetişkin etkileşimleri, kelime öğrenimi için destek sağlamanın önemli bir bileşenidir (McLeod ve ark., 2017). Ayrıca kelime dağarcığını geliştirmek için gelişimsel olarak doğal bir bağlamdır (Susan ve ark., 2010). Nitekim dile maruz kalma ve kelime dağarcığının büyümesi arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır (Huttenlocher ve ark., 1991). Çocuklar, ebeveyn-çocuk kitap okuma etkileşimi sırasında daha zengin bir kelime dağarcığı kullanmaktadır (Hoff, 2010). Kelime dağarcığı, evde kullanılan ebeveyn dili desteği ve teşviki seviyeleri ile belirlenmektedir. ‘Duyulmayan’ veya ‘okunmayan’ kelimeler

öğrenilemez (Biemiller, 2010). Kitap okuma, kelimeleri öğrenmek için özellikle güçlü bir bağlamı temsil eder. Kitap okuma, çocukların tipik olarak günlük konuşmalarda karşılaşmayacakları dahil olmak üzere çok çeşitli kelimelere erişim sağlar (Wasik ve ark., 2016). Metin ve resimler aracılığıyla yeni kelimelerin anlamlarını açıklar (Mol ve ark., 2009). Bu bağ sadece yetişkinler tarafından açıklanan kelimelerin anlamlarıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda eşlik eden sahneler ve resimlerle de karşılaşarak kelimenin anlamını netleştirebilir. Kitaplarda kelimeler genellikle bir öykünün parçası olarak belirli bir konu hakkında bir metinde sunulmaktadır. Böylece çocuklar hem kelimenin anlamını öğrenirler hem de farklı kullanımları deneyimlerler (Wasik ve ark., 2016). Ebeveyn açıklamalarıyla yeni kelimelerin anlamı daha da netleşmektedir (Wasik ve Bond, 2001). EKO, çocukların yeni bir kelimenin de telaffuzu ve anlamı hakkında daha fazla bilgi edinebilecekleri ve alıştırmaya yapabilecekleri ortam sağlamaktadır. Böylece çocukların kelimeleri kullanmasına yardımcı olabilir. Kitaplarla olan bu etkileşimler, çocukların günlük yaşamlarının ötesinde yeni kelimelere ve fikirlere erişimini sağlar (Ganea ve ark., 2008; Wasik ve ark., 2016). Ebeveyn-çocuk kitap okuması, daha yapılandırılmış bir ortamda kelime-nesne eşlemelerini öğrenerek kelime dağarcığını genişletmek için mükemmel bir fırsat sağlar. Çocukların kelime dağarcığı arttıkça; yeni kelimelerin anlamlarını, mevcut kelime hazineleri açısından öğrenmeleri sağlanmaktadır (Farrant ve Zubrick, 2012).

### **2.3.2.1. Baskı Farkındalığı**

Baskı farkındalığı, konuşulan sözcüklerin yazılı bazı sembollerle ifade edildiği, sayfadaki metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunduğu, yazının bir anlam ifade ettiği, harf grupları arasındaki boşluklar gibi temel özelliklerin bilinmesi olarak tanımlanmaktadır (Pullen ve Justice, 2003). EKO uygulamalarında, ebeveynler basılı materyallerle etkileşime girdiğinde, çocuklar tesadüfen basılı materyale maruz kalmaktadır. Ebeveynler okuma esnasında kitaptaki harfleri işaret eder ve etiketler. Dolayısıyla ebeveyn-çocuk etkileşiminin odak noktasını basılı metinler ve anlamı oluşturmaktadır (Martini ve Sénéchal, 2012; Serpell ve ark., 2005). Metin ve çizimlere gömülü bağlamsallaştırılmış yazı yer almaktadır (Justice ve Kaderavek, 2002).

Bu tür sözel olmayan davranışlar, çocukların, baskının soldan sağa yönü, yukarıdan aşağı olması gibi, erken okuryazarlık becerileri hakkında bir farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilir (Justice ve Kaderavek, 2002). Baskı farkındalığı, yazılı

materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yazı ile ilgili etkinliklerin sık yapıldığı durumlarda gelişen bir beceridir. EKO böyle bir ortamı doğal olarak oluşturarak, baskı farkındalığını geliştirmektedir (Piasta ve ark., 2012; Wasik ve ark., 2001; Boerma ve ark., 2018; Merga, 2017; Justice ve Ezell, 2004; Justice ve ark., 2010).

### **2.3.2.2. Fonolojik Farkındalık**

Fonolojik farkındalık; sözlü dilin ses yapısını algılama, tanımlama ve manipüle etme yeteneğidir. Geniş bir üstdilsel farkındalık düzeyini ifade etmektedir (Pullen ve Justice, 2003; Yopp ve Yopp, 2000; Lonigan, 2006). EKO, konuşmadaki ses birimlerin (heceler, kafiyeler ve fonemler) gömülü konuşmalar içinde yer edinmesiyle çocukların harf-ses ilişkilerini öğrenimine katkı sağlamaktadır. Aktif katılımı her kelimeye ve ses yapısına dikkat çekmeye olanak sağlamaktadır (Piasta ve ark., 2010). Bu yönleriyle EKO'nun fonolojik farkındalık için etkili bir yöntem olduğu açıktır (Wasik ve ark., 2001; Lefebvre ve ark., 2011; Elmonayer, 2013; Gill, 2006; Justice ve ark., 2010).

### **2.3.2.3. Sözlü Dil**

Sözlü dil becerileri; alıcı ve ifade edici dil, kelime bilgisi, dilbilgisi altında toplanmaktadır (Coogle ve ark., 2020). Okul öncesi yıllar, gelişmekte olan çocuğa, gelişmiş sözlü dil becerilerini geliştirmesi için kısa ve benzersiz bir şekilde kritik bir fırsat penceresi sağlamaktadır. Erken okuryazarlık becerileri sözlü dil temeli üzerine inşa edilmiştir (Pullen ve Justice, 2003). Ayrıca çocukların sözlü dil becerileri, daha sonraki okuma başarısının da yordayıcılarıdır (Farkas ve Beron, 2004).

Çocukların etkileşimli kitap okuma sırasında aktif katılımı, kelime bilgisi de dahil olmak üzere sözlü dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). EKO, çocuğun sözlü tepkilerini ortaya çıkarmak ve pekiştirmek gibi tekniklere odaklanmaktadır (Mol ve ark., 2009). Dil tabanlı bir aktivitedir ve iletişim talepleri içermektedir (Justice ve Kaderavek, 2002). Ebeveynle çocuk arasında daha fazla sözlü etkileşimi teşvik eder. Dil gelişimi için ideal bir bağlam oluşturmaktadır (Vivas, 1996). Çocukların sözlü dil ve kelime becerilerinin gelişiminde önemli bir etkinlik olarak yaygın bir şekilde tanımlanmaktadır (Marulis ve Neuman, 2010). Çocuklara sözlü dil etiketleri ve işlevleriyle ilgili kaliteli girdiler sağlamak, etkileşimli okuma etkinliklerine çocukların aktif katılımını teşvik etmek, çocukların daha sofistike yapıları kademeli olarak kullanmasına fırsat sağlamak sözlü dil gelişimini hızlandırmaktadır. Ayrıca

yetişkin sözlü dil gelişimini destekleyecek tekrar, genişletme, açık uçlu sorular ve geribildirim sunmaktadır. Çocuk bir dizi soruyu giderek daha geniş sözlü ifadelerle yanıtlar. Böylelikle daha uzun bağlantılı yanıtlar ve daha fazla kelime dağarcığı kullanma kapasitesini geliştirir (Coogler ve ark., 2020). EKO'da kullanılan stratejiler şunlardır:

**Tekrar:** Yetişkin, çocuğun söylediklerini aynen tekrarlar.

**Genişletme:** Yetişkin, çocuğun söylediklerini tekrar eder, ancak ek dil bilgisi ekler.

**Açık Uçlu Soru:** Yetişkin, çocuğa kim ve ne soruları gibi evet/hayır yanıtından fazlasını gerektiren sorular sorar.

**Övgü:** Yetişkin, çocuğa kitap okuma etkinliğine katılımıyla ilgili olumlu geribildirim verir (Pullen ve Justice, 2003). Böylece çocukların anlam oluşturması ve metni anlamlandırması sağlanır. Ayrıca yetişkine sorular sorarak öğrenmelerini düzenler (Doyle ve Bramwell, 2006). Bu stratejiler dahil edildiğinde EKO, sadece eğlenceli ve ilgi çekici bir deneyim olmakla kalmaz. Aynı zamanda günlük konuşmalardan oldukça farklı yeni ve ilginç kelimelere ve dil bilgisi yapılarına maruz kalarak sözlü dili geliştirir. Konuşmalara katılım, dil kullanımının genişletilmesi ve kavramsal bilginin büyümesi için fırsatlar sağlar (Lennox, 2013). Kısaca EKO, dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için öğrenme fırsatları oluşturur. Böylece doğal iletişim öğretme stratejileri geliştirir (Akemoğlu ve ark., 2020).

Etkileşimli kitap okuma sırasında, ebeveynler zengin dil deneyimleri sağlayarak çocuklarının dil gelişimini desteklemektedir (Hammer ve Sawyer, 2016). Hem metin hem de yetişkinlerin metin etrafındaki konuşmaları yoluyla günlük konuşmada nadiren karşılaşılan yeni kavramlara ve kelime ögelerine maruz kalmayı sağlayan, dil öğrenimi için benzersiz bir bağlam sağlamaktadır (Montag ve ark., 2015). Kitapların dili günlük yaşamda kullanılan dilden daha karmaşıktır. EKO uygulamalarında çocuk yeni kelime ve cümle yapılarına maruz kalmaktadır (Sénéchal, 2012). Böylece çocukların daha karmaşık dil bilgisi yapıları üretmesini desteklemektedir (Hoff, 2010). Ebeveyn-çocuk okuma etkileşiminde; dilin kullanımına dair yapılan araştırmalar, kitap okuma sırasında ebeveynlerin daha karmaşık bir dil kullandığını belirlemiştir (Crain-Thoreson ve ark., 2001). EKO, çocukların dil becerilerini sorgulama yoluyla genişletmeye odaklanır (Brannon ve Dauksas, 2012). EKO uygulamaları, dil ve düşünme becerilerini genişletmek çocukların fikirlerini yeniden inşa etmeyi hedeflemektedir (Lennox, 2013). Dil

becerilerinin yeni bağlamlara genişletilmesi, uygulanması ve genellenmesi için yararlı olmaktadır (Bellon-Harn, 2014; Petersen, 2011). Ayrıca EKO, çocukların faaliyete katılımı için doğrudan fırsatlar sağlamaktadır (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Wasik ve Bond, 2001). Ebeveyn-çocuk arasındaki sosyal etkileşimi teşvik etmek (High ve ark., 2014) ve güçlendirmek (Akamoglu ve Hedda, 2019) gibi bir dizi dil becerisini destekleyebileceğini göstermiştir.

Etkileşimli kitap okuma, çocukların dil gelişimini desteklemek için tasarlanmıştır (Arnold, 1994; Whitehurst ve ark., 1988). Birçok çalışma, etkileşimli okumanın dil gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Gilkerson ve ark., 2015; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Wasik ve Bond, 2001; Van Kleeck, 1998; Boerma ve ark. 2021; Dowdall, 2019; Saracho ve Spodek, 2010; Scarborough, 1998; Mol ve Bus, 2011; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Kaderavek ve Justice, 2002; Bardige, 2005; Voelmle ve Storkel, 2015; Merga, 2017; Wasik ve ark., 2001; Doyle ve Bramwell, 2006; Kaderavek ve Justice, 2002; Boerma ve ark., 2021; van der ve ark., 2019; Mol ve ark., 2008; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Boerma ve ark., 2018; Atkinson, 2013).

#### **2.2.4 Okuduğunu Anlama**

Dil becerileri okumanın da temelini oluşturmaktadır (Gottfred, 2008). Yetenekli okuyucular olabilmek için, çocukların yazılı olarak iletilen mesajları anlamak için zengin bir dil ve geniş kelime dağarcığına ve sözlü muhakeme yeteneklerine ihtiyaçları vardır. Çocuklar ayrıca kodla ilgili beceriler geliştirmelidir: söylenen kelimelerin daha küçük konuşma öğelerinden oluştuğunu anlama (fonolojik farkındalık), harflerin, seslerin, yazımların bu sesleri temsil ettiği fikri (yazı farkındalığı). Böylece okuma-yazma becerisinin temelini oluşturan beceriler edinilir. Etkileşimli kitap okuma bu becerileri geliştirmektedir (Neuman ve Carta, 2011; Lefebvre ve ark., 2011). Okuduğunu anlamada sorunları olan çocukların (zayıf anlayanlar) daha genel bir dil anlama eksiklikleri olduğunu görülmektedir. Her zaman belirgin olmasa da bu açıkların erken dönemden itibaren mevcut olabileceği düşünülmektedir (Catts ve ark., 2006). Okuduğunu anlamak için kod çözebilmek kesinlikle gerekli olsa da yeterli değildir. Kelime bilgisi ve cümle düzeyinde anlamsal-sözdizimsel beceriler gibi sözlü dil becerileri de okuduğunu anlama için kritik öneme sahiptir (Kleeck, 2008). Etkileşimli kitap okuma, çocukların dil gelişim sürecine dolayısıyla da okuduğunu anlama becerilerine önemli bir katkı sağlamaktadır (Nation ve Snowling, 2004; Lonigan ve Shanahan, 2008; Voelmle ve Storkel, 2015).

Okuma sürecine dahil olduklarında çocuklar; özetleme, bağlantı kurma, kelimenin anlamını netleştirme, soru yöneltme, soruları cevaplamayı düşünme gibi okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmektedir (Hazzard, 2016).

Ayrıca kitaplar yalnızca okuduğunu anlamayı teşvik etmenin bir yolu olarak değil, aynı zamanda erken çocuklukta bile teknik okuma becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak anlamlı bir bağlam sağlamaktadır (Mol ve Bus, 2011).

### **2.2.5. Zihinsel İmgeleme**

Kitap okuma sırasında, etkileşimler genellikle öykü metninin ötesine geçer ve yetişkin ile çocuk arasında diyalogu davet eder. Ebeveynleriyle öykü metninin ötesine geçen konuşmalara katılan çocuklar; ebeveynleri hikayenin açık mesajına odaklanan çocuklara kıyasla, kelime ölçütlerinde daha iyi performans göstermiştir (Dickinson ve ark., 1992). EKO, zihinsel imgelemeyi kolaylaştırmaktadır (Hutton ve ark., 2015; Merga, 2017).

### **2.2.6. Çıkarımsa Yetenekleri**

Çıkarım, okuyucunun veya dinleyicinin metni anlamak veya verilen bilgileri detaylandırmak için gerekli bilgileri doldurmak için doğrudan bir metinde sağlanan bilginin ötesine geçmesidir. Anı aşmaya davet eden açık uçlu sorular sormak veya metin dışı yorumlar eklemek çocukları akıl yürütmeye, çıkarım yapmaya teşvik etmektedir (Kleec, 2008; Wasik ve ark., 2006). Bu teknikler sıklıkla etkileşimli kitap okumada kullanılmaktadır. EKO, çıkarımsal dil becerilerini geliştirmek için ideal bir etkinliktir (Kleec, 2008).

### **2.2.7. Bilişsel Gelişim**

Etkileşimli kitap okuma sırasında soru sormak, açıklamak, işaret etmek, yorum yapmak, ses tonu ve vurguyu değiştirmek, öyküyü farklı sonlandırmak veya dramatize etmek gibi çeşitli yollar çocuğun bilişsel gelişimi desteklemektedir (Er, 2016; Hutton ve ark., 2015; Ohgi ve ark., 2010; Baker, 2013).

### **2.2.8. Duygusal Gelişim**

EKO, okuryazarlık bilgisinin yetişkinden çocuğa aktarıldığı sosyal ve etkileşimli

bir bağlamı içerir. Ebeveynler ve çocuklar birlikte okuduklarında, sadece dil ve bilişsel gelişim değil, aynı zamanda çocuğun duygusal gelişimi de desteklenir (Justice ve Pullen, 2003).

### **2.2.9. Anlatım Yetenekleri**

Sözlü anlatım yetenekleri ebeveyn-çocuk etkileşimli rutinleri yoluyla gelişmektedir. Böyle bir rutin, etkileşimli kitap okumadır (Lever ve Sénéchal 2011; Boerma ve ark., 2021). Etkileşimli okuma, kurgusal hikayeler hakkında diyalogların oluşturulabileceği bir bağlam sağlar ve bu diyaloglar hem resimlerde hem de metinde bulunan anlatım unsurlarını içermektedir (Lever ve Sénéchal 2011). Çocuğu yeni kelimeler ve cümlelere teşvik etmek için her sayfada ona sorular sormayı öğretir. Kitap olayları hakkında mesafeli yönlendirmeler olarak adlandırılan daha yüksek seviyeli sorular sormanın amacı, çocuğun hikayeyi bağımsız olarak yeniden anlatmasını sağlamaktır (Zevenbergen ve ark., 2003).

EKO tüm bu becerileri geliştirmenin yanı sıra çocukların öğrenimini hem kısa hem de uzun vadede desteklemektedir (Wasik ve ark., 2006). Daha yüksek okumaya maruz kalmanın, anlamsal dil işlemeyi destekleyen bir 'merkez' bölgesinde nöral aktivasyon ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kısacası okumaya maruz kalma 'bile' beyin aktivitesi ve kan akışında değişiklikler oluşturmaktadır (Hutton ve ark., 2015). Ayrıca çocukta öz kontrol ve özgüven de olumlu yönde gelişir (Justice ve Kadaravek, 2002).

### **2.2.10. Etkileşimli Kitap Okumada Ev Ortamı ve Ebeveynler**

Erken çocukluk dönemi deneyimleri kritiktir. Çünkü kortikal gelişim, deneyimle uyarılan merkezi sinir sistemi aktivitesinin miktarından etkilenir. Bu dönemde çocuklar bağımsız olduklarında ve kendi adlarına konuşabildiklerinde, deneyim için daha fazla fırsata erişirler. Çocukların evdeki ilk üç yılı, özellikle şekillendirilebilirdir. Bu yıllar neredeyse tüm deneyimleri için benzersiz bir şekilde aileye bağımlı oldukları bir döneme denk gelmektedir (Hart ve Risley, 2003). Ev ortamı; dilsel ve sosyal deneyimler, çocukların temel beyin gelişimini, bilişsel işleyişini, dil edinimini ve daha sonraki akademik becerilerini geliştirmede kritik öneme sahiptir (Romeo ve ark., 2018; Dickinson ve Tabors, 2001; Miller, 2016).

Ev ortamında, çocuklara sağlanan dil girdilerinin miktarını ve sosyal

etkileşimlerin kalitesini artırmak önemli bir adımdır (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). Kitap, poster ve benzerlerinin varlığı; evdeki okuryazarlık ortamını oluşturabilir (Zuilkowski ve ark., 2019), dil girdilerinin miktarını ve sosyal etkileşimlerin kalitesini artırabilir (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). Ebeveynler tipik olarak çocukların ilk eğitimcileridir (Bornstein, 2015). Ev ortamı ise çocuklar için ilk ve en önemli sosyal öğrenme bağlamıdır (Schull ve ark., 2008). Özellikle, çocukların dil ve okuryazarlık öğrenmelerini destekleyen bir ailedeki tüm okuryazarlık kaynakları ve etkileşimlerinden oluşan erken ev okuryazarlığı ortamı, çocukların dili anlama ve üretme ile yakından ilişkilidir. Ayrıca ev okuryazarlığıyla daha sık ilgilenen ebeveynlerin çocuklarının; daha ileri dil, okuryazarlık ve sosyal duygusal becerilere sahip olduğu belirlenmiştir (Baker ve ark., 2012; Brannon ve Dauksas, 2014). Ev okuryazarlığına kardeşler de dahil edilebilir. Kardeşlerin katıldığı dil ve okuryazarlık uygulamaları daha geniş olabilir (Kibler ve ark., 2020). Ev okuryazarlığı ortamının önemli bir parçası, ailede düzenli bir rutin olması gereken etkileşimli okumadır (Niklas ve ark., 2020). Çünkü çocukların konuşmada kullandıkları kelime dağarcığı, zenginliği, devam eden söyleme tutarlılığı; konuşma ortamı ve konuşma partnerinden etkilenmektedir (Hoff, 2010). Hart ve Risley (2003), çocukların kelime dağarcığındaki kelimelerin yüzde 86 ila yüzde 98'inin aynı zamanda ebeveynlerinin de kelime dağarcığındaki kelimelerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışma, 34-36 aylık çocukların aynı zamanda ebeveynlerine çok benzer sayıda farklı kelimeler kullandıklarını ortaya koymuştur. Kısaca çocukların dili, ebeveyn dilinin aynasıdır.

### **2.2.11. Anne-Baba Katılımı ve EKO**

Gelişimsel araştırmalar, çocukların dil, bilişsel, erken okuryazarlık, sosyal ve duygusal becerileri hızla edindikleri yaşamın ilk beş yılında ebeveynliğin özellikle önemli olabileceğini düşündürmektedir (Lamb, 2004). Dil gelişimi, dile maruz kalmaya derinlemesine bağlıdır. Maruz kalma ebeveyn-çocuk etkileşimiyle özellikle ev ortamında gerçekleşmektedir ve bu ortamdan etkilenmektedir. Ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleridir. Ayrıca kilit iletişim ortaklarıdır (Bronfenbrenner, 1986). Bu nedenle ebeveynlerin okul öncesi dönemde dil becerilerini desteklemeyi kolaylaştıran koşul ve uygulamaları bilmesi gereklidir (Cabell, 2019; Reese ve ark., 2010; Akamoglu ve Meadan, 2019). Ev ortamının kalitesi, okul öncesi yıllarda çocukların dil ve okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir ve bu becerileri temellerinin atıldığı yerdir (Van Vechten, 2013;

Pinto ve ark., 2013). Ev ortamını kolayca kaliteli noktalar haline getirebilecek en iyi uygulamalardan biri EKO'dur. Çünkü ebeveynler etkileşimli okuma sırasında, çocuklarını dil ve okuryazarlık faaliyetlerine aktif olarak dahil etmektedir. Çocuk dil pratiği için fırsat bulmaktadır (Kleeck, 2008). Evde ebeveynler çocuğun okuryazarlığı keşfetmesine olanak tanır. Alışveriş listesi hazırlamak veya kitap okumak gibi gündelik rutinlerle okuryazar davranışlara örnek olmaktadır (Senechal, 2012). Ebeveynlerin soru sorma tekniklerini kullanması, çocuğun ilgilerini ve cevaplarını göz önünde bulundurması, çocuğa söz hakkı ve etkin katılım sağlaması, çocuğun gereksinim duyduğu yerde açıklama yapıp gerektiği yerde bağımsız düşünmeye teşvik etmesi etkileşimli kitap okumayı etkileyen faktörlerdendir (Turan ve Topcu, 2018).

EKO ile ilgili araştırmaların çoğu ya anne-çocuk etkileşimlerine odaklanmaktadır ya da annenin algılarını ve deneyimlerini bildirmektedir. Araştırmaların bu yönlerde olmasının sebeplerini 2 ana başlık halinde toplayabiliriz. İlki, küçük çocukların yaşamlarında birincil bakıcı annedir (Craig, 2006) ikincisi ise anneler babalara kıyasla araştırmaya katılım için daha erişilebilirdir (Costigan ve Cox, 2001). Çocukların kitap okuma gibi okuryazarlık gelişiminden annelerin sorumlu olacağı beklentileri, babaların okuryazarlık gelişimini teşvik etmek için küçük çocuklarla doğrudan ve amaçlı olarak etkileşim kurmak için harcadıkları zaman ve çaba miktarını sınırlayabilir (Palm, 2013). Anne-çocuk kitap okuma sıklığı ve bunun çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisi hakkında önemli araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte, kısmen yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, baba-çocuk kitap okuması çok daha az çalışılmıştır. Son yıllarda ise durum biraz farklılaşmaya başlamıştır. EKO uygulamalarında babalar ve çocukları arasındaki deneyimler ele alınmıştır (Duursma, 2016; Cutler ve Palkovitz, 2020; Duursma ve ark., 2008). Çünkü araştırmacılar babaların, değişen rollerini araştırmaya başladılar. Babaları, temel olarak geçim sağlayan kişiler veya aile reisi imajından uzaklaştırıp bakım veren veya oyun arkadaşı gibi diğer rollere de koydular (Lamb, 2004). Oysa ki babaların okuryazarlık fırsatları sağlama, çocuklarının başarılarını takdir etme, çocuklarıyla okuryazarlık çevresinde etkileşim kurma ve okuryazarlık için bir model olma gibi kilit rolleri bulunmaktadır. Bu kilit rollere dahil olmalarına rağmen, babalar okuryazarlık fırsatları sağlamaya annelerden daha az dahil olma eğilimindedir (Morgan ve ark., 2009). Babaların resmin dışında bırakılmasının bir nedeni, annelerin bazen babalara erişimi kontrol eden ve sınırlayan “kapı bekçileri” olarak işlev görmeleridir (Raikes, Summers ve Roggman, 2007). Babaların çocuklarının

gelişimi üzerindeki artan ilgisi yadsınamaz. Buna rağmen babaları, çocuklarının erken eğitimine dahil etme yollarına dair hala boşluklar bulunmaktadır (Bojczyk ve ark., 2016).

Halbuki babaların EKO'ya aktif katılımı, daha yakın bir baba-çocuk ilişkisi sağlamaktadır. EKO uygulamalarına katılan babalar, çocuklarıyla paylaştıkları duygusal bağın geliştiğini ve etkileşimli okuma etkinliklerine katılmanın baba-çocuk ilişkisini geliştirmek için bir mekanizma işlevi gördüğünü bildirmektedir (Swain ve ark., 2017; Baker, 2013). Çocuklarına kitap okuyan babaların, çocuklarının dil ve okuma becerilerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Coley ve ark., 2011; Duursma, Pan ve Raikes, 2008).

### **2.2.12. Ebeveynlere Bağlı Etmenler**

Ev okuryazarlık ortamındaki nitel ve nicel farklılık nedenleri; ebeveyn özellikleri (okumaya ve eğitime ilişkin tutum, okuma yeteneği vb.), demografik özellikler (çocuk sayısı, yaş, eğitim durumu vb.) ve sosyoekonomik düzey gibi ebeveyn kaynaklı değişkenlerdir (Burgess, 2005; Fletcher ve Reese, 2005). Bu değişkenler erken okuryazarlık becerilerini etkileyen özelliklerdir (Schmitt ve ark., 2011). Nicel faktörler tipik olarak evdeki çocuk kitaplarının sayısını, EKO sıklığını, EKO'ya başladığı yaklaşık yaşı ve okunan kitapların çeşitliliğini/türünü içermektedir (Roberts ve ark., 2005).

Çocukların aldığı dil girdisinin dil öğrenmelerinde rol oynadığı bilinmektedir. Okul öncesi çocukların, sözcükleri ve cümle yapılarını öğrenmek için duymaya ihtiyaçları vardır. Bu nedenle çocukların maruz kaldığı girdilerdeki farklılıkların öğrenme hızı ve genişliğinde farklılıklara yol açması şaşırtıcı değildir (Huttenlocher ve ark., 2010). Girdi miktarı kesinlikle bir rol oynasa da (Hart ve Risley, 1995; Weisleder ve Fernald, 2013), girdinin kalitesinin genellikle daha önemli olduğu bulunmuştur (Rowe, 2012). Çocukların dile maruz kalma miktarı (örneğin, kelime sayısı) ve kalitesi (örneğin, cümle karmaşıklığı, sözcük çeşitliliği) daha sonraki dil ve okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Hirsh-Pasek ve ark., 2015; Rowe, 2012). Küçük çocukların dil girdilerinin miktarını ve sosyal etkileşimlerinin kalitesini artırmak, ev ortamındaki eşitsizlikleri ele alan davranışsal müdahaleler için esastır (Peacock ve ark., 2013). Çocukların aldığı girdinin miktarı ve niteliğindeki çeşitlilik, dil edinme hızındaki değişimi etkilemektedir (Hoff ve Shatz, 2007). Boylamsal araştırmalar, etkileşimli kitap okumanın sıklığı ve kalitesi ile çocukların kelime dağarcığındaki büyüme ve soyut dil

kullanımı arasındaki ilişkileri de göstermiştir (Crain-Thoreson ve Dale, 1999). Kitap okuma bağlamı benzersiz şekilde kolaylaştırıcı girdi özellikleri üretmektedir (Meredith ve Catherine, 2020). Ebeveyn konuşmasının miktarı dışındaki özellikleri de şüphesiz önemlidir. Örneğin telaffuz netliği, dil kapsamı, kelimelerin bilgilendirici bağlamlarda kullanımı ebeveyn konuşmasının gücünü arttırmaktadır (Huttenlocher ve ark., 1991). EKO'nun öğrenmeyi etkili bir şekilde desteklemesi için ebeveynin sadece metni okuması yeterli değildir. Aynı zamanda sorular sorarak çocuğun jestler ve dille katılma becerisini geliştirerek okumayı etkileşimli hale getirmesi gerekmektedir (Landry ve ark., 2012). Yetişkinler dünyayı yorumlar ve bu bilgileri çocuklarla paylaşarak, çocukların zaten bildiklerini tamamlarken ortaya çıkan uzmanlıklarını stratejik olarak genişletmektedir (Hindman ve ark., 2013). Ebeveynlerin küçük çocuklarına ne sıklıkla kitap okudukları, dil becerileriyle tutarlı pozitif korelasyonlara sahiptir (Farrant ve Zubrick, 2013).

EKO ile birlikte en çok araştırılan demografik bilgilerden biri **sosyoekonomik düzeydir**. Araştırmalar, çocukların yaşamın erken dönemlerinde yaşadıkları dil girdilerinde sosyoekonomik eşitsizlikleri belgelemiştir (Hart ve Risley, 1992; Wasik ve ark., 2016; Rowe ve ark., 2016; Suskind ve ark., 2018). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar, dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinde risk altında olduğu bilinmektedir (Logan ve ark., 2019; Roy ve ark., 2013). Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, erken çocukluk döneminde orta/üst sınıf akranlarından önemli ölçüde daha az toplam kelime ve daha az farklı kelime duymaktadır (Huttenlocher ve ark., 2007; Hart ve Risley, 1995). Araştırmalar düşük sosyoekonomik düzeyin (SED); küçük çocuklara imkanlar oluşturmak açısından yetersiz olduğunu, ebeveynlerin okuryazarlık anlamında daha az etkileşimde buldukları ve okuryazarlık ile ilgili becerilerini destekleyici aktivitelere daha az yer verdiklerini bildirmektedir (Turan ve Topcu, 2018; Özbek Ayaz, 2015). Hart ve Risley (2003), farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip 42 aileyi gözlemleyerek çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır. Varlıklı akranlarıyla karşılaştırıldığında; yoksulluk içindeki çocukların, hayatlarının ilk üç yılında yaklaşık 30 milyon daha az kelime duyduğunu ortaya koymuştur.

Erken çocukluk döneminde düşük SED kökenli çocukların; ev içindeki dil ortamını zenginleştirmek, erken dil girdisindeki eşitsizlikleri azaltmak ve küçük çocukların dil ve akademik öncesi becerilerini geliştirmek için kritik bir adımdır (Tamis-LeMonda ve ark., 2017; Wasik ve ark., 2016). EKO, tüm SED düzeylerinde ailelerden

gelen çocukların dil gelişimini kolaylaştırmaktadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Aile rutininin günlük programına ve bağlamına ideal olarak kolayca uyan oldukça basit, ucuz ve en etkili etkinliktir (Kleeck, 2008; Bardige, 2005).

**Eğitim düzeyi düşük** ebeveynlerin çocukları için teşvik edici bir ev ortamı sağlamak için finansal, psikolojik, sosyal kaynaklara ve çocuk gelişimi bilgisine sahip olma olasılıkları daha düşüktür (Cooper ve ark., 2010). Daha eğitilmiş ebeveynler, çocuk gelişimi hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimindedir (Bornstein ve ark., 2010; Rowe ve ark., 2016). EKO'ya yönelik ebeveyn tutumlarının daha olumlu olması çocukların okuryazarlığa ve kitaplara olan ilgisini şekillendirmesi ve çocukların dil ve okuryazarlık yeterliliklerini de etkilemesi olasıdır (Bingham, 2007).

Çocuklar öğrenme sürecine katkıda bulunan üyeler olarak kabul edilmektedir. Çocuk ile dil ortamı dinamik bir ilişki oluşturmaktadır. Çocuk dil edinimi için ihtiyaç duyduğu uygun dili sağlamak için ebeveynlerini 'uyarmaktadır' (Owens, 2015). Önemli olan çocukla tüm gün beraber olmak değildir. 'Uyarılara' uygun etkileşim sağlayabilmektir. Etkileşim; yetişkin, çocuğu yorum yaparak veya sorular sorarak metne dayalı bir tartışmaya katılmaya davet ettiğinde ortaya çıkar. Çocuklar pasif birer dinleyici rolü yerine aktif bir katılımcı olur. Bu aktif katılım, etkileşimli kitap okumanın sağladığı dil ve okuryazarlığı öğrenme fırsatları için kritik öneme sahiptir (Landry ve ark., 2012). **Kaliteli zaman** prensibi çocukla tüm gün vakit geçirmek değil, kaliteli zaman geçirebilmektir (Uluğ, 2018). Çocukların ev ortamında kaliteli zaman geçirmesini sağlayan en önemli etkinliklerden biri EKO'dur (Bıçakçı ve ark., 2017; Chacko ve ark., 2018; Farrant ve Zubrick, 2013; Erdoğan ve ark., 2016).

### 2.2.13. Etkileşimli Kitap Okumada Yetişkin ve Çocuk Etkileşimi

EKO'da üç temel ilke bulunmaktadır: (a) çocuğu katılmaya teşvik etmek, (b) çocuğa geri bildirim sağlamak ve (c) yetişkinin okuma stilini çocuğun dil becerilerine uyarlamak (Whitehurst ve ark., 1988, 1994). Çocukla kitap okurken, yetişkin çeşitli teknikler kullanır. Bu teknikler kitap okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuğa sorulara cevap vermek, açıklamalar sağlamak, resimlere veya kelimelere işaret etmek, aynı kitabı tekrar tekrar okumak ve çocuğa kitabı tekrar tekrar anlatma fırsatı sağlamayı içermektedir. Böylece konuşmanın iskeletini oluşturmak ve çocukları hikayeye dahil etmek talep edilmektedir (Trivette ve Dunst, 2007; Noble ve ark., 2019). Kitabı tekrar

tekrar okumak ve tartışmak, çocukların üretken kelime dağarcıklarını genişletmelerine yol açmaktadır (Boerma ve ark., 2021). Ayrıca kelime dağarcığını, cümle düzeyinde dilbilgisi (anlambilimsel, sözdizimsel) becerilerini ve yazılı dil özellikleri bilgisini geliştirebilmektedir (Kleeck, 2008). Ebeveyn ve çocuk arasındaki çift yönlü etkileşim sayesinde anlam ve bilgi, okuma deneyimlerinden birlikte oluşturulur (Landry ve ark., 2012). EKO teknikleri şunları içermektedir:

- 1) Tamamlama: Çocuk cümlelerin sonundaki boşluğu doldurur. Böylece açıklamak için yönlendirmeye, detaylandırmaya teşvik edilmektedir.
- 2) Hatırlama: Yetişkin, çocuğun daha önce okuduğu bir kitap hakkında sorular sorar.
- 3) Açık uçlu: Yetişkin, çocuğa açık uçlu sorular sorarak konuşmaya teşvik eder (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Whitehurst ve ark., 1988). Yetişkin çocuğu kitapla ilgili bir tartışmaya dahil etmek ve genişletmek için açık uçlu yönlendirme ve sorgulama gibi ileri dil becerileri kullanmaktadır. Örneğin çocuk "kedi" der ve ebeveyn "siyah, tüylü kedi" yanıtını verir (Hammer ve Sawyer, 2016). Ebeveynler, çocuklara açık uçlu sorular sormasının yanı sıra çocuklara kitapla ilgili soru sormaya teşvik etmektedir (Hammer ve Sawyer 2016; Wofford ve Tibi 2018).
- 4) 5N1K soruları: Yetişkin, kitabın içindeki olaylar ve resimler hakkında "5N1K" soruları sorar.
- 5) Uzaklaştırıcı sorular: Yetişkin, kitaptaki resimleri ve kelimeleri çocuğun kitap dışındaki kendi deneyimleriyle ilişkilendirir. Etkileşimli okuma aynı zamanda kitabı kişisel deneyimlerle ilişkilendirme, tahminlerde bulunma ve çocukların hikayeyi hatırlamasını sağlama gibi stratejileri de içerir. Etkileşimli bir şekilde okumak eğlenceli olmalıdır, çünkü bu, çocuğu hikayeyi yeniden anlatmaya ve anlamlandırmaya teşvik eder ve böylece çocuğun okuma ilgisine ve yeteneğine katkıda bulunur (Hammer ve Sawyer 2016; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).
- 6) Tekrarlanan okuma: Tekrarlanan okumalar, ebeveynler ve çocuklar için ortak bir uygulama olan bir resim veya hikaye kitabının tekrar tekrar okunmasını ifade eder (Sulzby, 1985; Sulzby ve Teale, 1987). Tekrar tekrar okuma, çocuğun bilgiyle yeniden maruz kalmasını ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Sénéchal, 2012).

Yetişkin, çocuğu kitap hakkında bir şeyler söylemeye yönlendirir. Ayrıca öğrenmeyi sağlamak için bilinmeyen kelimeleri açıklar, yeni öğrenilen kelime ve kavramları tekrarlar (Fletcher ve Reese, 2005). Sorular sorup çocukları konuşturarak

model olur. Yetişkin, çocuğun yanıtını değerlendirir ve tepkisini genişletir. Ardından yetişkin geriye çekilir. Çocuk bir kitaba giderek daha aşına hale geldikçe, yetişkin daha az okur. Daha çok dinler. Çocuğun resimlerdeki nesnelere adlandırmanın ötesine geçip, resimlerde neler olduğu ve bunun nasıl olduğu hakkında daha fazla düşünmeye teşvik etmek için kademeli olarak daha yüksek düzeydeki yönlendirmeler kullanır (Clearinghouse, 2007; Trivette ve Dunst, 2007; Kim ve Hall, 2002; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003; Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst ve ark., 1994).

Çocukların nöral plastisitenin hassas dönemlerindeki erken yaşam deneyimleri, beyin yapılarını ve işlevlerini şekillendirir. Kritik bir deneyim, dile maruz kalmaktır (Romeo ve ark., 2018). Dil gelişimi, okuma ve sonraki genel akademik başarısında kritik bir faktördür (Lennox, 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının, deneyimlediği dil öğrenme ortamında önemli ölçüde farklılıklar vardır. Bu farklılıkların, çocukların dil becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir (Justice ve ark., 2018). Ebeveynler, dil ortamının kalitesini belirlemektedir. Erken çocukluktan itibaren uygulanmaya başlanan etkileşimli okuma etkinlikleri, ortamın kalitesini artıran ve çocukların okuma yazma becerilerine katkıda bulunan en önemli parametrelerdendir (Çetinkaya ve ark., 2019). Sosyal alışverişler olan etkileşimli okuma fırsatları, zenginleştirilmiş dile maruz kalmayı kolaylaştırmaktadır (Merga, 2017). Etkileşimli kitap okuma, yetişkinlerin hikaye zamanı boyunca çocuğu aktif katılımcı yapmak için belli teknikleri kullanmasını içermektedir. Teknikler çocuğun hikaye anlatıcısı olması ve yetişkinin çocuğun sözlü anlatımlarını kolaylaştırması, genişletmesi ve yanıt vermesi prensibine dayanmaktadır (Jessica Blom ve ark., 2006). EKO'da üç temel ilke vardır: (a) çocuğu katılmaya teşvik etmek, (b) çocuğa geri bildirim sağlamak ve (c) yetişkinin okuma stilini çocuğun dil becerilerine uyarlamak (Whitehurst ve ark., 1988, 1994).

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları geleneksel okumadan; çocuğun aktif katılımcı olduğu ve fırsat verildiği, liderliğinin takip edildiği, maruz kaldığı dil karmaşıklığı, kelime çeşitliliği, açık uçlu sorular, geri bildirimler, genişletme, çocuğun hayatıyla bağdaştırma, baskı farkındalığı ve sosyal iletişim içeren yöntemlerle farklılaşmaktadır. Kısacası yetişkin, çocuğa okumak yerine onunla birlikte okumaktadır. Çocukları metne dahil etmek için diyalog kullanılmaktadır. Yetişkinlerle yapılan bir konu hakkındaki derinlemesine karşılıklı konuşmalar, çocukları gelecekteki okuryazarlık yaşantılarına hazırlamaktadır. Yüksek kalitedeki okuma yazma becerilerini destekleyen

ortamlar, dil ve okuma yazma becerilerinin çoklu kullanımına model olmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010).

Etkileşimli kitap okumanın çocuklar üzerindeki bu derin etkileri, okumanın niteliğiyle oldukça ilişkilidir (Duursma, 2016; Saracho, 2017; Vandermaas Peeler ve ark., 2011). Çocuğu aktif katılımcı haline getirerek okuma etkinliğine dahil eden tekniklerin, daha fazla yarar sağladığı kaydedilmiştir (Triviette ve Dunst, 2007). Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarla kitabı okurken neler yaptığını belirlemek gerekli hale gelmiştir.



### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın örneklem grubu, katılımcılara ait demografik bilgiler, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analiz süreçleri anlatılacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, betimsel tarama araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen devam eden bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli biçimde tanımlamayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2011). Bu araştırmalarda konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1994). Ayrıca araştırmada, dahil edilen değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı da incelenmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin, bazı değişkenlerle bir ilişkisi olup olmadığını incelediği için ilişkisel tarama modeline de örnektir.

#### 3.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 50 anne 50 babadan oluşan gönüllü ebeveynler oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler kapsamında; anne-baba olma, eğitim düzeyi, katılımcının yaşı, çocuk sayısı, gelir düzeyiyle alakalı bilgiler elde edilmiştir. Tablo 1’de araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ait demografik bilgiler listelenmiştir. Tablo 2’de ise katılımcıların çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme süresi ve çocuklarına kitap okuma sıklığına ilişkin elde edilen bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler**

Demografik Özellikler	Seçenekler	N	%
	Anne	50	%50
Ebeveyn	Baba	50	%50

**Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler (devam)**

<b>Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul	8	%8
	Ortaokul	5	%5
	Lise	21	%21
	Üniversite	56	%56
	Yüksek Lisans ve üstü	10	%10
<b>Çocuk Sayısı</b>	1	46	%46
	2	34	%34
	3	12	%12
	4+	8	%8
<b>Sosyoekonomik Düzey</b>	Yetersiz	5	%5
	Orta	69	%69
	İyi	26	%26
<b>Yaş</b>	20-25 yaş	6	%6
	26-30 yaş	25	%25
	31-35 yaş	34	%34
	36-40 yaş	22	%22
	41-45 yaş	10	%10
	46-50 yaş	3	%3

**Tablo 2: Katılımcılara ait özellikler**

<b>Katılımcılara Ait Özellikler</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Kaliteli Zaman Geçirme Süresi</b>	Hiç	3	%3
	15 dakikadan az	23	%23
	30 dakika -1 saat	25	%25
	1 saat- 2 saat	37	%37
	2 saatten fazla	12	%12
<b>Çocuklarına Kitap Okuma Sıklığı</b>	Hiç	14	%14
	Yılda 1-2 kez	18	%18
	Ayda 1-2 kez	24	%24
	Haftada 1-2 kez	9	%9
	Her Gün	35	%35

### **3.3. Örnekleme Alma Kriterleri**

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler; okul öncesi dönemde çocuğu olan, ilkokul mezunu olan, ana dili Türkçe olan ve tüm anket sorularını yanıtlayan ebeveynler olmuştur. Ayrıca çocukta zihinsel ve işitsel problem dışlama kriterleri olarak belirlenmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerileri ile ilgili detaylı verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla bir anket formu geliştirilmiştir.

#### **3.4.1. Anket Formunun Geliştirilmesi**

Anket formunun geliştirilmesinde Büyüköztürk (2005)'in önerdiği aşamalar kullanılmıştır. Bu aşamalar; (1) problemi tanımlama; amaç ve araştırma soruları belirleme, (2) madde yazma; taslak ve form oluşturma, (3) uzman görüşü alma; ön uygulama formu oluşturma ve (4) ankete son şeklini vermedir.

##### **1-Problemi Tanımlama; Amaç ve Araştırma Soruları Belirleme**

Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerileri hakkında bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Amaca yönelik araştırma soruları oluşturulmuştur.

##### **2-Madde Yazma; Taslak ve Form Oluşturma**

Anket iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde ebeveynlerin demografik özelliklerine ait bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise literatür taramasıyla elde edilen etkileşimli kitap okuma teknikleri dikkate alınarak anket maddeleri hazırlanmıştır.

##### **3-Uzman Görüşü Alma; Ön Uygulama Formu Oluşturma**

Hazırlanan anket formu oluşturulduktan sonra okul öncesi öğretmeni, psikolog, dil ve konuşma terapistinden oluşan uzmanlardan anket sorularının anlaşılabilirliğine yönelik olarak uzman görüşü alınmıştır. Öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Maddeler uzmanlar tarafından tekrar kontrol edilmiştir ve maddelerin anlaşılır olduğunu bildirmişlerdir. Anket, pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

#### 4-Ankete Son Şeklini Verme

Hazırlanan anket iki kısımdan oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde ebeveynlerden demografik bilgilerine ilişkin sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise ebeveynlerin EKO becerilerini belirlemek amacıyla 22 soruluk anket uygulanmıştır. Araştırmaya dahil edilmeyen okul öncesi çocuğu olan 1 anne, 1 baba ile pilot uygulama yapılarak anket formuna son şekli verilmiştir.

#### **3.4.2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler Formu**

Verilerin toplanması amacıyla 'Demografik Bilgiler Formu' oluşturulmuştur. Bu form çalışmada kullanılmak üzere katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Form, çocuk ve ebeveynlere yönelik tanıtıcı özellikleri içeren 8 sorudan oluşmaktadır (Ek-2).

#### **3.4.3. Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Formu**

Verilerin toplanması amacıyla oluşturulan diğer form ise "Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Formu" olmuştur (Ek-3). Bu form, çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek becerileri ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen değerlendirme formundaki maddeler, Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015) ve ilgili alan yazındaki literatürden (Akamoglu ve Dinnebeil, 2017; Hammer ve Sawyer 2016; Zevenbergen ve Whitehurst 2003; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Whitehurst ve ark., 1988) EKO ilkelerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Anket 5'li likert formundadır ve 22 sorudan oluşmaktadır. Anket eğilim seçenekleri likert tipi dereceleme yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ankette eğilim seçenekleri olarak "asla, nadiren, ara sıra, sık sık, daima" biçiminde 5'li skala kullanılmıştır. Anket maddelerinden skala derecelerine karşılık gelen değerler; 1,00–1,80 arasındaki ortalama değerlerin "asla", 1,81–2,60 arasında bulunanların "nadiren", 2,61–3,40 arasındakilerin "ara sıra", 3,41–4,20 arasındakilerin "sık sık" ve 4,21–5,00 arasında yer alanların ise "daima" şeklinde puanlanmıştır (Toğram ve Maviş, 2009).

#### **3.5. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri bir çevrimiçi anket formu (Google Form) ile elde edilmiştir.

Pandemi şartlarından dolayı veriler yüz yüze toplanamamıştır. İnternet üzerinden anket linki paylaşılmıştır. Form dağıtım sürecinde; bağlantı kurulan kişilerin yardımıyla bir başka ebeveyn ile, daha sonra yine aynı yolla başka ebeveynlerle temas kurulmuştur. Bu yönüyle kartopu etkisiyle form linki dağıtılmıştır. Kartopu gibi örneklem hacmi büyümüştür (Baştürk ve Taştepe, 2013). Katılımcılar, ankete başlamadan önce gönüllülük onamını onaylamışlardır. Ayrıca araştırmanın konusu, amacı ile ilgili yazılı olarak bilgilendirilmişlerdir. Bu bilgilendirme esnasında katılımcılara, araştırmada kendilerine ait kimlik bilgisi beyanında bulunulmayacağı, verilerin bilgilerinin sadece araştırma amaçlı olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca aynı aileden anne baba katılımcı olması durumunda mail yoluyla bilgi verilmesi talep edilmiştir. Bu konuda bir bilgilendirme tarafımıza ulaşmamıştır. Ankete başlarken geçerli bir e-posta adresi istenmiştir. Bir e-posta adresiyle yalnızca bir kez form doldurulmaya izin verilmiştir. Veri toplama işlemi, 14 Mayıs 2021-10 Haziran 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada amaca yönelik toplanan veriler değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir. Veriler, IBM SPSS 26.0 programı ile tanımlayıcı (ortalama, standart sapma, yüzde, minimum, maximum, ortanca değerler) yöntemler, korelasyon analizi ve Post Hoc testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm karşılaştırmalarda değişkenlerin normallik analizi Shapiro-wilk testi ile yapılmıştır. Tüm karşılaştırmalarda değişkenlerin en az bir tanesi normal dağılmadığı için non-parametrik test olan ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında kullanılan Kruskal-wallis testi kullanılmıştır. Anlamlı fark bulunduğu için gruplar ikili karşılaştırmalarda Mann-whitney u testi kullanılmıştır. Farklılıkların yönünü anlamak için yapılan Post Hoc testi uygulanmıştır. Korelasyon analizinde değişkenler arası ilişki yönü ve derecesini belirlemek için spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm karşılaştırmalar için %95 güven aralığında, anlamlılık ise ( $p < 0,05$ ) düzeyinde değerlendirilmiştir.



### **3.8. Araştırma Etiği**

Araştırma Üsküdar Üniversitesi Etik Kurul onayını almıştır (Ek-3). Ayrıca katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden bir onam formu doldurmuşlardır (Ek-4). Katılımcılara ankete başlamadan önce çalışmanın amacı, katılma koşulları, çalışma kapsamında nasıl bir uygulama yapılacağına dair ön bilgi verilmiştir. Kişisel bilgilerin korunacağı ve istedikleri zaman araştırmaya katılmaktan vazgeeme hakkına sahip oldukları belirtilmiştir.



## 4. BULGULAR

Bu araştırmada, ebeveynlerin sağladıkları etkileşimli kitap okuma kullanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla anket sorularından toplam bir etkileşimli kitap okuma puanı elde edilmiştir.

### 4.1. Normallik Testleri

Araştırmada etkileşimli kitap okuma değerlendirme anketinden elde edilen toplam puan sonuçlarına göre verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakıldığında, elde edilen p değerinin .001 olduğu bulunmuştur. P anlamlılık düzeyi .05'ten düşük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normallik analizi Shapiro-wilk testi ile yapılmıştır. Tüm karşılaştırmalarda değerkenlerin en az bir tanesi normal dağılmadığı için non-parametik test olan Kruskal-wallis bağımsızlık testi kullanılmıştır. Anlamlı fark bulunduğu için gruplar ikili karşılaştırılmalarda Mann-whitney u testi kullanılmıştır.

### 4.2. EKO Toplam Puanına Yönelik Bulgular

Tablo 4'te katılımcıların etkileşimli kitap okuma beceri puanları listelenmiştir. Anket verilerini değerlendirme puan aralığı, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir (Toğram ve Maviş, 2009, s.74-75). Diğer bir deyişe,  $5-1/5=$  formülü kullanılmış ve .80 değer bulunmuştur. Buna göre, aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1,00–1,80 arasındaki ortalama değerlerin "asla", 1,81–2,60 arasında bulunanların "nadiren", 2,61–3,40 arasındakilerin "ara sıra", 3,41–4,20 arasındakilerin "sık sık" ve 4,21–5,00 arasında yer alanların ise "daima" derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir.

**Tablo 4: Katılımcıların etkileşimli kitap okuma beceri puanları**

	<b>EKO Maddeleri</b>	<b>Anneler</b>		<b>Babalar</b>	
1	çocuğuma kitap seçerken ilgi çekici içerikli ve resimli olmasına dikkat ederim.	4,47	DAİMA	3,21	ARA SIRA
2	Kitaba başlamadan önce ocuğumun bilmediği hedef sözcükleri belirlerim.	2,75	ARA SIRA	2,38	NADİREN

**Tablo 4: Katılımcıların etkileşimli kitap okuma beceri puanları (devam)**

3	Çocuğuma kitabın adı ve kapak resmine dikkat çekerek olay örgüsüne dair açık uçlu sorular sorarım.	3,58	SIK SIK	2,51	NADİREN
4	Kitabın kapağını parmakla göstererek adını, yazarını ve çizerini okurum.	3,40	ARA SIRA	2,51	NADİREN
5	Kitabı okurken aynı zamanda yorumlarım. Yorumlarımı resimlerle desteklerim.	3,82	SIK SIK	2,81	ARA SIRA
6	Okurken çocuğumdan cümlelerin sonundaki boşluğu tamamlamasını beklerim. Doğru model olarak cesaretlendiririm.	2,76	ARA SIRA	2,45	NADİREN
7	Okuduğum kitap ile daha önce okuduğumuz kitaplarla bağlantı kuracak sorular sorarım. Sohbeti genişletirim.	3,04	ARA SIRA	2,53	NADİREN
8	Çocuğuma kitabın içeriği hakkında "5N1K" soruları sorarım.	3,15	ARA SIRA	2,51	NADİREN
9	Kitaptaki resimleri, olayları ve kelimeleri çocuğumun kitap dışındaki kendi deneyimleriyle ilişkilendiririm.	3,56	SIK SIK	2,58	NADİREN
10	Okurken metni ve resimleri işaret ederim. Çocuğumun tepkisini değerlendirir ve doğru tepkiyi pekiştirmek için geri bildirim sağlarım.	3,73	SIK SIK	2,57	NADİREN
11	Çocuğumu sayfaları çevirmeye teşvik ederim.	3,57	SIK SIK	3,09	ARA SIRA
12	Çocuğumun öğrenmesini istediğim kelimeleri tekrarlar ve vurgularım.	3,84	SIK SIK	3,13	ARA SIRA
13	Çocuğumu kitap hakkındaki fikirlerini paylaşmaya teşvik ederim. Tahminde bulunmasını isterim.	3,44	SIK SIK	2,64	ARA SIRA
14	Okurken çocuğumun tepkilerini genişletirim.	3,40	ARA SIRA	2,42	NADİREN
15	Okurken karakterler hakkında konuşurum. Çocuğumu da teşvik ederim.	3,55	SIK SIK	2,75	ARA SIRA
16	Çocuğumun verdiği cevapları açarak bağlantılı bir soruyla katılımını teşvik ederim.	3,20	ARA SIRA	2,55	NADİREN
17	Okurken çocuğumun katılım ve konuşmasına fırsat veririm.	4,27	DAİMA	3,26	ARA SIRA
18	Çocuğumun cevap vermesi/tepkide bulunması için yeterli zaman tanırım.	4,27	DAİMA	3,36	ARA SIRA
19	Çocuğumun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanırım.	4,64	DAİMA	3,38	ARA SIRA
20	Aynı kitabı tekrar tekrar okurum. Çocuğum kitaba daha aşına hale geldikçe daha az okurum. Daha çok çocuğumu dinlerim.	3,75	SIK SIK	2,72	ARA SIRA
21	Çocuğumun resimlerdeki nesnelere adlandırmanın ötesine geçip, resimlerde neler olduğu ve bunun nasıl olduğu hakkında daha fazla düşünmeye teşvik etmek için kademeli olarak daha yüksek düzey yönlendirmeler kullanırım.	3,56	SIK SIK	2,53	NADİREN
22	Okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterle ilgili etkinlikler yaparım.	2,58	NADİREN	2,30	NADİREN

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan annelerin anket yanıtları

ortalaması  $x=3,56$  olurken, babaların ortalaması ise  $x=2,73$ 'tür. Annelerin ortalama puanı, 3,41–4,20 puan aralığında yer aldığından EKO tekniklerini "sık sık" kullanmaktadır. Babaların ortalama puanı, 2,61–3,40 puan aralığında yer aldığından EKO tekniklerini "ara sıra" kullanmaktadır. Annelerin 'nadiren' olarak kullandığı sadece bir teknik varken, babaların 'nadiren' olarak kullandığı birçok teknik vardır.

### 4.3. Demografik Bilgiler ile EKO Toplam Puanına Yönelik Bulgular

**Tablo 5: Annelik-babalık rolüne göre toplam puan incelenmesine ilişkin normallik analizi**

Annelik-babalık rolü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P	
Toplam Puan	Anne	50	58,23	2911,5	863,5	-2,666	0,008**
	Baba	50	42,77	2138,5			

\*\* :  $p < 0,01$

Tablo-5'teki verilere göre ebeveynlerin cinsiyetlerine göre toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (Mann-whitney u test;  $p=0,008 < 0,01$ ).

**Tablo 6: Annelik-babalık rolüne göre toplam puan karşılaştırması**

Annelik-babalık rolü	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	P	
Toplam Puan	Anne	50	79	53	104	78,50	12,6	0,021	-0,443	0,98	0,687
	Baba	50	73,5	22	110	63,90	25,4	-0,487	-0,834	0,90	0,001**

Tablo 6'da anne ve babaların etkileşimli kitap okuma toplam puanları karşılaştırılmıştır. Annelerin toplam puanları normal dağılırken, babaların toplam puanları normal dağılmamaktadır (Shapiro wilk test;  $p < 0,01$ ). Annelerin ortalama puanı 78,50'dir. Babaların ise ortalama puanı 63,90'dır. Anneler babalardan daha yüksek puan elde etmiştir.

**Tablo 7: Çocuk sayılarının incelenmesine ilişkin normallik analizi**

Çocuk Sayısı	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p	
Toplam Puan	1 çocuk	46	77	22	108	76,02	18,5	-1,026	1,728	0,93	0,01*

**Tablo 7: Çocuk sayılarının incelenmesine ilişkin normallik analizi (devam)**

2 çocuk	34	77	22	110	69,15	22,9	-0,877	0,257	0,90	0,004**
3 çocuk	12	75	22	92	66,75	23,3	-1,277	0,592	0,81	0,012*
4 çocuk	8	67	22	83	58,88	22,2	-0,706	-0,898	0,91	0,356

\*:  $p<0,05$ ; \*\*:  $p<0,01$

Tablo-7'ye göre dört çocuğu olanlar dışındaki ebeveynlerin toplam puanları normal dağılıma uyum göstermemiştir (Shapiro Wilk test;  $p<0,05$ ).

**Tablo 8: Çocuk sayılarına göre toplam puan karşılaştırması**

Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	sd	P
1 çocuk	46	56,39	5,308	3	0,151
2 çocuk	34	48,29			
3 çocuk	12	45,79			
4 çocuk	8	33,06			

Tablo-8'de görüldüğü üzere çocuk sayılarına göre ebeveynlerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Kruskal Wallis test;  $p>0,05$ ).

**Tablo 9: Ebeveynlerin eğitim düzeylerine ilişkin normallik analizi**

Eğitim Durumu	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	P
İlkokul	9	22	22	83	39,44	24,3	1,017	-0,693	0,76	0,006**
Ortaokul	5	63	22	74	52,40	24,2	-0,560	-2,757	0,84	0,173
Lise	21	75	22	92	69,62	20,8	-1,113	0,692	0,87	0,011*
Üniversite	55	78	22	110	77,11	15,5	-0,736	2,123	0,95	0,032*
Yüksek lisans ve üstü	10	80,5	48	108	80,00	16,2	-0,336	1,204	0,97	0,920

\*:  $p<0,05$ ; \*\*:  $p<0,01$

Tablo-9 incelendiğinde ilkokul, lise ve üniversite mezunu ebeveynlerin toplam puanları normal dağılıma uyum göstermemiştir (Shapiro wilk test;  $p<0,05$ ).

**Tablo 10: Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre toplam puan karşılaştırması**

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	sd	P
İlkokul	9	18,44			
Ortaokul	5	24,50			
<b>Toplam Puan</b>			18,946	4	0,001**
Lise	21	49,24			
Üniversite	55	56,57			
Yüksek lisans ve üstü	10	61,60			

\*\* :  $p < 0,01$

Tablo-10'da görüldüğü gibi eğitim düzeylerine göre ebeveynlerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (Kruskal Wallis test;  $p = 0,001 < 0,01$ ). Farklılığın yönünü anlamak için yapılan post hoc analizinde bu farkın; ilkokul mezunları ile lise mezunları (Mann Whitney u test;  $U = 35,5$ ;  $p = 0,007 < 0,01$ ), ilkokul mezunları ile üniversite mezunları (Mann Whitney u test;  $U = 61,5$ ;  $p < 0,001$ ), ilkokul mezunları ile yüksek lisans ve üstü mezunları (Mann Whitney u test;  $U = 9,5$ ;  $p = 0,003 < 0,01$ ), ortaokul mezunları ile üniversite mezunları (Mann Whitney u test;  $U = 43,5$ ;  $p = 0,012 < 0,05$ ) ve ortaokul mezunları ile yüksek lisans ve üstü mezunlarının (Mann Whitney u test;  $U = 5,5$ ;  $p = 0,017 < 0,05$ ) toplam puanları arasındaki farklardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

**Tablo 11: Ebeveynlerin kaliteli vakit geçirme sürelerine ilişkin normallik analizi**

Kaliteli Vakıt Süresi	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p
Hiç	3	77	75	87	79,67	6,4	1,545		0,87	0,298
15 dakikadan az	23	75	22	103	69,52	19,7	-1,036	1,464	0,90	0,032*
<b>Toplam Puan</b>										
30 dakika-1 saat	25	77	22	108	74,56	15,3	-1,366	5,509	0,87	0,004**
1-2 saat	37	79	22	110	74,11	22,4	-1,067	0,653	0,90	0,002**
2 saatten fazla	12	53	22	104	56,33	28,4	0,173	-1,297	0,92	0,320

\* :  $p < 0,05$ ; \*\* :  $p < 0,01$

Tablo-11'deki veriler incelendiğinde 15 Dakikadan az, 30 dakika-1 saat ve 1-2 saat kaliteli vakit geçiren ebeveynlerin toplam puanları normal dağılmamaktadır (Shapiro Wilk test;  $p < 0,05$ ).

**Tablo 12: Ebeveynlerin kaliteli vakit geçirme sürelerine göre toplam puan karşılaştırması**

Kaliteli Vakit Süresi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	sd	p
Hiç	3	60,33			
15 dakikadan az	23	45,76			
<b>Toplam Puan</b> 30 dakika-1saat	25	52,38	5,779	4	0,216
1-2 saat	37	56,27			
2 saatten fazla	12	35,42			

Tablo-12'deki veriler incelendiğinde, geçirilen kaliteli vakit sürelerine göre ebeveynlerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Kruskal Wallis test;  $p>0,05$ ).

**Tablo 13: Ebeveynlerin gelir düzeylerine ilişkin normallik analizi**

Gelir Düzeyi	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p
Yetersiz	5	74	57	108	76,20	21,4	0,795	-0,241	0,90	0,425
<b>Toplam Puan</b> Orta	69	77	22	110	70,91	21,5	-0,919	0,431	0,91	<0,001**
İyi	26	76,5	22	98	71,00	21,2	-1,384	1,359	0,83	0,001**

\*\* :  $p<0,01$

Tablo-13 incelendiğinde orta ve iyi gelir düzeyine sahip ebeveynlerin toplam puanları normal dağılmamaktadır (Shapiro Wilk test;  $p<0,01$ ).

**Tablo 14: Ebeveynlerin gelir düzeylerine göre toplam puan karşılaştırması**

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	sd	P
Yetersiz	5	52,20			
<b>Toplam Puan</b> Orta	69	50,28	0,023	2	0,989
İyi	26	50,75			

Tablo-14'te görüldüğü gibi gelir düzeylerine göre ebeveynlerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Kruskal Wallis test;  $p>0,05$ ).

**Tablo 15: Kitap okuma sıklıklarına ilişkin normallik analizi**

Kitap okuma sıklığı	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	P
Hiç	14	58	22	87	53,71	23,7	-0,307	-1,408	0,89	0,069
Yılda 1-2 kez	18	75	22	103	69,61	17,6	-1,048	2,442	0,88	0,024*
Ayda 1-2 kez	24	80,5	22	110	72,71	24,4	-0,855	0,215	0,90	0,025*
Haftada 1-2 kez	9	80	63	92	79,00	8,2	-0,658	1,43	0,92	0,429
Her gün	35	78	22	104	75,97	19,0	-1,263	2,055	0,90	0,005**

\*:  $p<0,05$ ; \*\*:  $p<0,01$

Tablo-15'te görüldüğü gibi yılda 1-2 kez, ayda 1-2 kez ve her gün kitap okuyan ebeveynlerin toplam puanları normal dağılmamaktadır (Shapiro Wilk test;  $p<0,05$ ).

**Tablo 16: Kitap okuma sıklıklarına göre toplam puan karşılaştırması**

Kitap okuma sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	sd	P
Hiç	14	28,43			
Yılda 1-2 kez	18	43,81			
Ayda 1-2 kez	24	54,60	12,63	4	0,013*
Haftada 1-2 kez	9	60,89			
Her gün	35	57,29			

\*:  $p<0,05$

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde kitap okuma sıklıklarına göre ebeveynlerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (Kruskal Wallis test;  $p=0,013<0,05$ ). Farklılığın yönünü anlamak için yapılan post hoc analizinde bu farkın; hiç okumayanlar ile ayda 1-2 kez (Mann Whitney u test;  $U=88$ ;  $p=0,015<0,05$ ), hiç okumayanlar ile haftada 1-2 kez (Mann Whitney u test;  $U=19,5$ ;  $p=0,006<0,01$ ), hiç okumayanlar ile her gün (Mann Whitney u test;  $U=108,5$ ;  $p=0,002<0,01$ ) ve yılda 1-2 kez ile haftada 1-2 kez (Mann Whitney u test;  $U=42$ ;  $p=0,044<0,05$ ) kitap okuyanların toplam puanları arasındaki farklardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

## 5. TARTIŞMA

Ebeveynler ve çocuklar arasında kitap paylaşımı uzun zamandır birçok aile için günlük rutinin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Anderson ve ark., 2004). Etkileşimli kitap okuma, hem ebeveyn hem de çocuk üzerinde yüksek sosyal etkileşim ve iletişim talepleri içermektedir. Ebeveynler, sağladığı keyif ve kaliteli zaman için küçük çocuklarına kitap okumaktadır (Sénéchal, 2017). Buna rağmen evde okumaya ilişkin araştırmalar azdır (Knoester ve Plikuhn, 2015). Ebeveynlerin çocukları okuma etkinliklerine neler katacaklarını bilemediğine dair kanıtlar vardır (Bus ve ark., 2000). Kitap okumak izole bir teknik değil, ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesine gömülü bir aktivitedir (Bus ve van IJzendoorn, 1995). Bu nedenle ebeveynlerin bu etkileşime nasıl aracılık ettikleri önemlidir. Bu noktada etkileşimli kitap okuma becerileri devreye girmektedir. Mevcut çalışma, ebeveynlerin çocuklarıyla evde etkileşimli kitap okumaları hakkında veri toplamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin ortaya konmasıdır. Amaç doğrultusunda; ebeveynlere hikaye ve resimler hakkında konuşma, resimleri gösterme, hikaye hakkında sorular sorma, verdiği tepkileri genişletme ve kitabı okumadan önce inceleme, hakkında tahminde bulunma gibi 22 etkileşimli okuma tekniğini hangi sıklıkla kullandıkları sorulmuştur. Verdikleri yanıtlara göre toplam EKO puanı elde edilmiştir. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma kullanım anketinden elde ettikleri toplam puanlar, kendi içinde ve demografik bilgiler kapsamında incelenmiştir. Çalışmaya okul öncesi çocuğu olan 50 anne 50 baba toplam 100 ebeveyn katılmıştır. Duursma ve arkadaşları (2008), ebeveyn-çocuk kitap okuma çalışmalarının çoğu, çocuklarına kitap okuyan annelere odaklandığını, baba-çocuk kitap okuması hakkında çok sınırlı bilgiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, babaların da EKO kullanımlarına dair bulgular elde edilmiştir.

Anneler ve babaların etkileşimli kitap okuma anketine ilişkin elde ettikleri puanlar arasında farklılık bulunmuştur. Anne ve babaların etkileşimli kitap okumayı kullanmaları arasında puan farkı belirlenmiştir. Anneler "sık sık" EKO tekniklerini kullanırken babalar "ara sıra" kullanmaktadır. Ebeveynlerin EKO tekniklerini "ara sıra" kullandıkları belirlenmiştir. Annelerin 4,64 puan ile en çok kullandıkları teknik çocuğun dikkatini

çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanma olmuştur. Babaların da 3,38 puanla çocuğun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanma olmuştur. Hem annelerin hem babaların en çok kullandıkları teknik aynı olarak bulunmuştur. Annelerin en fazla 'daima' kullandıkları diğer teknikler sırasıyla; 4,47 puan ile çocuk için kitap seçerken ilgi çekici içerikli ve resimli olmasına dikkat etme ardından 4,27 puan ile okurken çocuğa katılım ve konuşmasına fırsat verme çocuğun cevap vermesi/tepkide bulunması için yeterli zaman tanıma olmuştur. Annelerin 2,58 puan ile 'nadiren' kullandığı teknik; kitabı okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterle ilgili etkinlikler yapma olarak tespit edilmiştir. Annelerin başka 'nadiren' olarak kullandığı teknik yoktur. Babalar da 2,30 puanla aynı tekniği 'nadiren' olarak kullanmaktadır. Babaların birçok 'nadiren' olarak kullandığı teknik vardır.

Hem anneler hem babalar arasında en çok kullanılan teknikler; çocuğun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanma, çocuk için kitap seçerken ilgi çekici içerikli ve resimli olmasına dikkat etme, okurken çocuğa katılım ve konuşmasına fırsat verme, çocuğun cevap vermesi/tepkide bulunması için yeterli zaman tanımadır. Bulgularımızla paralel şekilde Uçar (2021), ebeveynlerin çocuklarına kitap okurken en çok kullandığı tekniklerden birinin uygun ses tonlarını kullanarak okuma olduğunu, Erdoğan Işıkoğlu (2016), ebeveynlerin uygun mimik ve ses tonuyla okumaları en fazla gözlenen teknik olarak belirlemiştir. Ayrıca ebeveynlerin sıklıkla kullandığı tekniklerin, okuyucunun daha aktif olduğu, çocukların ise pasif olduğu teknikler olduğunu tespit etmiştir. Hem anne hem baba katılımcıların en az kullandığı teknikler; kitabı okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterle ilgili etkinlikler yapma, okurken çocuğun tepkilerini genişletme, kitaba başlamadan önce çocuğun bilmediği hedef sözcükleri belirlemedir. Ebeveynlerin, çocukların daha fazla etkileşimini gerektiren teknikleri daha az kullandıkları belirlenmiştir. Bulgularımıza paralel olarak Erdoğan Işıkoğlu ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada, çocuğun yaşamıyla ilişkilendirici sorular sorma ve açık uçlu sorular sorma gibi çocukların daha fazla etkileşimini gerektiren teknikleri daha az kullandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Duursma (2014), Bus ve arkadaşları (2000), ebeveynlerin bu teknikleri daha az kullandığını belirlemiştir. Elde edilen bulgulardan biri, anne ve babaların sık ve az kullandığı tekniklerin aynı olduğudur. Bulgularımızdan farklı olarak Schwartz (2004) ile Duursma ve arkadaşları (2016), anne ve babaların etkileşimli okuma becerilerinde farklılıklar olduğunu saptamıştır. Duursma ve arkadaşları (2016), babaların daha az kitap okuduğundan, kitaptaki nesnelere veya

olayları çocuğun kendi dünyasıyla ilişkilendirerek çocukların ilgisini çekmek için daha fazla çaba gösterdiğini belirlemiştir.

Araştırmamızın bir bulgusu, annelerin ve babalardan daha yüksek elde ettiği toplam EKO puanıdır. Anneler çocuklarına EKO tekniklerini daha fazla kullanmaktadır. Anneler çocukların birincil bakıcı olmasından dolayı çocuklarına daha fazla kitap okuma eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Nitekim Türk aile yapısı, anneleri aile üyeleri için birincil bakıcı olarak, babaları ise aileyi dış dünyaya bağlayan geçimini sağlayan kişiler olarak nitelendirmektedir (Olson, 1982; Bozok, 2017).

Dolayısıyla babaların daha az EKO deneyimi, tekniklerin kullanımı konusunda sınırlılığa yol açabilir. Duursma ve arkadaşları (2016), kitap okumanın babalar için daha az rutin olduğunu bildirmiştir. Schwartz (2004), annelerin babalardan daha fazla etkileşimli kitap okuma tekniklerini kullandıklarını saptamıştır. Nitekim Bus ve arkadaşları (1997), babaların çocuklarına daha az kitap okuduklarından, okumalarını çocukların anlama düzeylerine ve ilgilerine nasıl uyarlayacakları konusunda daha az bilgiye sahip olabileceğini tespit etmiştir. Araştırma bulgularımız bu sonuçları desteklemektedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre annelik-babalık rolü, eğitim düzeyi, kaliteli zaman geçirme süresi ve kitap okuma sıklığıyla anlamlı farklılıklar bulunurken; sosyoekonomik düzey (SED) ve çocuk sayısı ile EKO bileşenleri puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Annelerin toplam EKO puan ortalaması 78,50 olarak tespit edilirken, babaların 63,90 olarak tespit edilmiştir. Anneler babalardan daha yüksek puan elde etmiştir. Anneler EKO tekniklerini daha fazla kullanmaktadır. **Annelik-babalık rolü** kitap okuma tekniklerini kullanmayı etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir. Bulgularımızla örtüşen şekilde Vandermaas-Peeler ve arkadaşları (2012), anne-baba rolünü etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin nicelik ve niteliğini etkileyen faktörlerden olduğunu bildirmiştir. Bulgularımızla benzer şekilde Duursma (2016), kitap okumanın babalar için daha az rutin olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışma, bulgularımızla örtüşmeyen şekilde kitaptaki nesnelere veya olayları çocuğun kendi dünyasıyla ilişkilendirerek çocukların ilgisini çekmek için daha fazla çaba gösterebileceğini öne sürmektedir. Dolayısıyla bu konuda daha fazla araştırmaya ve detaylandırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Benzer şekilde Duursma (2008), anne ve babaların etkileşimli okuma becerilerini inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu sonucuna varmışlardır.

**Eğitim düzeyi** arttıkça, ebeveynlerin EKO toplam puanı arttığı bulgusu tespit edilmiştir. Mol ve arkadaşları (2008), ebeveynlerin eğitim düzeyi ile etkileşimli kitap okumaları arasında tutarlı ilişkiler bulunduğunu ifade etmektedir. Arıcı (2018), Hartas (2011), Gottfried ve arkadaşları (2015), gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okumaya daha fazla zaman ayırma eğiliminde olduğu tespit etmiştir. Cooper ve arkadaşları (2010), düşük eğitim düzeyindeki ebeveynlerin çocuk gelişimi bilgisine sahip olma olasılıkları daha düşük olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla ebeveynler, etkileşimli kitap okuma teknikleri konusunda bilinçli olmayabilir. EKO'nun özellikle dil ve erken okuryazarlık becerilerine derin etkilerini bilmedikleri için tekniklere ilgi göstermediği düşünülmektedir. Bu nedenle ev okuryazarlık ortamını zenginleştirmede sınırlı kalabilir. Etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgileri yüksek olan ebeveynler; çocuklarıyla ev ortamında rutin, eğlenceli ve öğretici bir zaman geçirme aktivitesi olarak EKO'yu kullanıyor olabilir. Bracken ve Fischel (2008), daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yüksek düzeyde ilgi gösterdiklerini ve metni okumaktan çok kitabın içeriğini tartışmaya odaklandıklarını saptamıştır. Froiland ve arkadaşları (2013), ebeveynlerin eğitim düzeyleri çocuklarının ev okuryazarlık ortamını zenginleştirmede rol oynadığını ifade etmektedir. Nitekim Efe ve Temel (2018), ebeveynlerin düşük eğitim düzeylerinin, çocukların yazılı-basılı materyallerden yoksun kalmalarına yol açabildiğini ortaya koymuştur. Araştırmamızın bulguları bu sonuçlarla örtüşmektedir.

**Kaliteli zaman geçirme süresiyle** ebeveynlerin EKO puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Oysaki literatürdeki diğer çalışmalar, evde kaliteli zaman geçirmeyi sağlayan en önemli etkinliklerden birini EKO olarak göstermektedir (Bıçakçı ve ark., 2017; Chacko ve ark., 2018; Farrant ve Zubrick, 2013; Erdoğan ve ark., 2016). Çalışmalar, EKO'nun; ailenin birlikte kaliteli zaman geçirmesi için daha geniş fırsatlar sunabileceği konusunda hemfikirdir. Türkoğlu ve arkadaşları (2013), kaliteli zaman geçirmedeki önemli olan unsurun, süresinden çok niteliği olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle ebeveynin çocuğuyla aynı ortamda birlikte olmasından ziyade, çocuklarıyla nasıl vakit geçirdiğidir. Ebeveynler; kaliteli zaman süresi çıkarımlarını, çocuğuyla geçirdiği vakte bağlı olarak değerlendirmiş olabilir. Dolayısıyla bu konuda daha fazla

araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Çocuklarına **kitap okuma sıklığı** arttıkça, ebeveynlerin EKO toplam puanı da artmaktadır. Ebeveynler daha sık okudukça; EKO ile ilgili farkındalık, bilgi ve becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Bulgularımızla paralel şekilde Fletcher ve Reese, (2005), okumanın sıklık ve niteliğinin birbirinden beslendiğini bildirmektedir. Nitekim sık okuyan ebeveynler, çocuklarının dil becerilerini daha iyi takip edebilmekte ve tekniklerini çocuklarının becerilerine göre şekillendirebilmektedir. Çocuk, böylelikle aktif katılımının ve ilgisinin merkezde olduğu bir okuma eyleminden daha çok zevk almakta, ebeveyne daha çok karşılık vermektedir. Olumlu geribildirimler alan ebeveyn de etkileşimli kitap okumaya daha sık başvurduğu bir döngüye girmektedir. Raikes ve arkadaşları (2006) ve Saracho (2017), okumanın niteliği arttıkça çocukların katılımının artacağını, böylelikle de ebeveynlerin okuma sıklığı artacağını bildirmektedir. Paralel şekilde Erdoğan (2016), çocuklarına her gün kitap okuyan ebeveynlerin daha fazla etkileşimli kitap okuduklarını tespit etmiştir. Araştırmamızın bulgularıyla benzer bir sonuç elde etmiştir.

**Sosyoekonomik düzey (SED)** ile EKO puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Noble ve arkadaşları (2019), EKO müdahalesinde çocuklarda sosyoekonomik düzeyin etkisinin olmadığını belirlemiştir. Tüm sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarıyla etkileşim kurmak için uygun maliyetli, kolayca uygulanabilen ve oldukça etkili uygulamalardan biri olarak EKO'dan faydalanabileceğini bildirmiştir. Oysa ki Neuman (1996), yoksul ailelerin genellikle materyallere, kitaplara ve sosyal kaynaklara eşit olmayan erişime sahip olmadığını öne sürmektedir. Ayrıca düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, kitap okuma etkileşimlerine eşlik eden bilişsel olarak zorlayıcı ve zenginleştirilmiş konuşmaya daha az maruz kalabildiğini bildirmiştir. Benzer şekilde Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2016), ev okuryazarlık ortamlarının SED düştükçe niteliğinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Düşük SED'in erken dönemdeki çocuklara imkânlar sağlamak açısından yetersiz olduğu bilinen bir gerçekse de, bunun erken okuryazarlık adına da aynı şekilde risk etmeni olup olmadığı araştırılan bir konudur. Nitekim Duursma ve Pan (2011), düşük gelirli çocukların evde okuryazarlık faaliyetlerine sıklıkla maruz kalmadığına dair yaygın inanın tersi bir bulguya ulaşmıştır. Düşük gelirli ailelerin, çocuklarına düzenli olarak kitap okuduğunu bildirmiştir. Literatürde düşük SED'in EKO kullanımıyla ilgili bir fikir

birliği yok gibi gör÷lmektedir. Dolayısıyla bu iki değişken arasında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

**Çocuk sayısı** ile EKO puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Uçar (2021), çocuk sayısı ile etkileşimli kitap okuma uygulamaları arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.



## 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, bu çalışmada ebeveynlerin 5 puan üstünden 3,14 puan ortalaması ile EKO tekniklerini "ara sıra" kullandıkları belirlenmiştir. Anneler ve babaların etkileşimli kitap okumayı kullanmaları arasında puan farkı belirlenmiştir. Babaların etkileşimli kitap okuma uygulamalarında sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Annelerden daha düşük puan elde etmişlerdir. Anneler "sık sık" EKO tekniklerini kullanmaktadır. Babalar ise "ara sıra" kullanmaktadır. Hem annelerin hem babaların en çok kullandıkları teknik; çocuğun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanma olmuştur. Anne ve babaların en az kullandığı teknik ise kitabı okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterle ilgili etkinlikler yapma olarak tespit edilmiştir. Anne ve babaların en çok ve en az kullandığı teknik arasında farklılık yoktur.

Etkileşimli kitap okuma puanları ile demografik bilgiler arasındaki ilişki incelenmiştir. Demografik bilgiler kapsamında; eğitim düzeyi, annelik-babalık cinsiyet rolleri, kaliteli zaman geçirme süresi, kitap okuma sıklığı, sosyoekonomik düzey, çocuk sayısı incelenmiştir. Annelik-babalık cinsiyet rolleri, eğitim düzeyi ve kitap okuma sıklığıyla anlamlı farklılıklar bulunurken; sosyoekonomik düzey (SED), kaliteli zaman geçirme süresi ve çocuk sayısı ile EKO bileşenleri puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Annelerin toplam EKO puan ortalaması **78,50 olarak tespit edilirken, babaların 63,90 olarak tespit edilmiştir.** Anneler babalardan daha yüksek puan elde etmiştir. Anneler EKO tekniklerini daha fazla kullanmaktadır. Annelik-babalık cinsiyet rolleri, kitap okuma tekniklerini kullanmayı etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi, kaliteli zaman geçirme süresi, çocuklarına kitap okuma sıklığı arttıkça, ebeveynlerin EKO toplam puanı artmaktadır. Çocuk sayısı ve sosyoekonomik düzey (SED) ile EKO puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Etkileşimli kitap okuma sırasında ebeveynler çocuklarının dil kullanımına sistematik şekilde model olmaktadır. EKO uygulamaları; aile rutininin bir parçası olabilecek, ebeveynler tarafından kolayca uygulanabilecek oldukça basit ve etkili bir yöntemdir. Çocuk-yetişkin arasında karşılıklı etkileşim içermektedir. Bu etkileşim daha

fazla dil ve erken okuryazarlık gelişimini destekleyecektir. Ebeveynler erken yaştan itibaren çocuklarıyla etkileşimli kitap okumaya teşvik edilmelidir. Bu basit ve etkili meşguliyetin çocuğun sonraki dil ve erken okuryazarlık becerisi üzerinde derin bir etkisi bulunmaktadır. Okul öncesi dil becerilerini akademik hayat zincirinin ilk halkası olarak düşünebiliriz. Sağlam olan bu zincir diğer tüm zincirlerin daha sıkı bağlanmasını sağlayacaktır. Erken akademik başarı, yetişkinlikte yüksek istihdam oranları da dahil olmak üzere uzun vadeli sonuçlara yol açmaktadır. Ebeveynlerin EKO hakkında farkındalıkları arttıkça, bilgileri geliştikçe; kitap etkileşimlerinden alınacak verimin artacağı düşünülmektedir. EKO gerekliliği ile ebeveynlerin desteklenmesi ve özellikle etkileşimli okuma tekniklerinin ebeveynlere kazandırılmasına yönelik çalışmaların oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Öncelikle babaların bu konuda desteklenmesi ve bilinçlendirilmesi önemli bir noktadır. Babaların EKO katılımları, okuryazarlık faaliyetlerine dahil olan modeller ve daha yakın baba-çocuk etkileşimlerini içerecektir. Böylece farklı dil ve erken okuryazarlık deneyimlerini beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Çalışmalar, DKT'lerin müdahalelerine EKO'yu dahil etmesi ve dil becerisini destekleyeceğine dair kanıtlar elde etmiştir (Trudeau ve ark., 2020; Justice ve ark., 2005). Dil ve konuşma terapistleri (DKT), ebeveynlere ev ortamına önerebildiği gibi kendi değerlendirme ve terapi süreçlerine EKO'yu dahil edebilirler. Yeni kelimelere ve cümle yapılarına tekrar tekrar maruz kalma, ebeveyn katılımı, desteği ve arabuluculuğu DKT terapi sürecini etkileyecektir.

## 7. SINIRLILIKLAR

Araştırma 50 baba katılımcı, 50 anne katılımcıdan alınan bilgilere göre yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme nispeten küçüktür. Küçük bir örneklem olmasına rağmen baba katılımcılara ulaşılmakta zorlanılmıştır. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite mezunudur. Büyük bir örnekleme ve farklı eğitim düzeyindeki katılımcılarla gelecekteki araştırmalara ihtiyaç duyulacaktır. Araştırma sonuçları demografik bilgi formu ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamaları anketinden elde edilen ebeveynlerin verdiği bilgilerle sınırlıdır. Anketler daha fazla ayrıntılandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarını değerlendiren standart bir ölçek kullanılmamıştır.

## KAYNAKLAR

- Acar Şengül, E. (2019). Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent-implemented communication strategies during storybook reading. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 300-320.
- Akamoglu, Y., & Dinnebeil, L. (2017). Coaching parents to use naturalistic language and communication strategies. *Young Exceptional Children*, 20(1), 41-50.
- Akemoglu, Y., Meadan, H., & Towson, J. (2020). Embedding Naturalistic Communication Teaching Strategies During Shared Interactive Book Reading for Preschoolers with Developmental Delays: A Guide for Caregivers. *Early Childhood Education Journal*, 48(6).
- Arıcı, M., & Tüfekci Akcan, Annelerin evde çocukları ile hikaye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of educational psychology*, 86(2), 235.
- Atkinson, A. (2013). Critical Review: Does dialogic book reading improve overall language skills in preschoolers?. *Unpublished manuscript. Retrieved from https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2012\_13/Atkinson\_A.pdf.*
- Bardige, B., Bardige, B. L. S., & Brazelton, T. B. (2005). At a loss for words: How America is failing our children. Temple University Press.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied developmental science*, 17(4), 184-197.
- Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development*, 23(6), 833-854.
- Baker, C. E., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Investigators. (2015). Fathers' language input during shared book activities: Links to children's kindergarten achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 53-59.
- Barnes, Erica; Puccioni, Jaime (2017). Shared book reading and preschool children's academic achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth cohort. *Infant and Child Development*
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Vize Yayıncılık*, 129-159.
- Bellon-Harn, M. L.; Byers, B. A.; Lappi, J. (2014). Treatment Intensity: Effects of Interactive Book Reading on Narrative Abilities in Preschool Children With SLI. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 226-236.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2017). Views of Mothers Regarding Interactive Book-Reading Process to Their Children. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 28-40.

- Biemiller, A. (2010). Vocabulary development and implications for reading problems. *Handbook of reading disabilities research*, 208-218.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of child psychology and psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Blanden, J. (2006). *'Bucking the Trend': What Enables Those who are Disadvantaged in Childhood to Succeed Later in Life?*. Corporate Document Services.
- Boerma, I., van der Wilt, F., Bouwer, R., van der Schoot, M., & van der Veen, C. (2021). Mind Mapping during Interactive Book Reading in Early Childhood Classrooms: Does It Support Young Children's Language Competence?. *Early Education and Development*, 1-17.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C. S., & Park, Y. (2010). Parenting knowledge: experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental psychology*, 46(6), 1677.
- Bornstein, M. H., Leventhal, T. E., & Lerner, R. M. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes, Vol. 4*. John Wiley & Sons, Inc..
- Bozok, M. (2017). Türkiye'de Babalı ı Anlamak Serisi-II.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Studying the Effect Dialogic Reading Has on Family Members' Verbal Interactions during Shared Reading. *Srate Journal*, 21(2), 9-20.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2014). The Effectiveness of Dialogic Reading in Increasing English Language Learning Preschool Children's Expressive Language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1-10.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık. 376-390.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Brinkman, S., Sayers, M., Goldfeld, S., & Kline, J. (2009). Population monitoring of language and cognitive development in Australia: The Australian Early Development Index. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(5), 419-430.
- Brock, A., & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. Sage. 1-2.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Burgess, S. (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175(3), 249-258.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Bus, A. G., Leseman, P. P., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32(1), 53-76.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-19.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Araştırma

yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Cabell, Sonia Q.; Justice, Laura M.; Logan, Jessica A.R.; Konold, Timothy R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608–620.
- Cabell, Sonia Q.; Zucker, Tricia A.; DeCoster, Jamie; Melo, Carolina; Forston, Lindsay; Hamre, Bridget (2019). Prekindergarten Interactive Book Reading Quality and Children’s Language and Literacy Development: Classroom Organization as a Moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1–18.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading.
- Cetinkaya, F. C., Ates, S., & Yildirim, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193.
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Fortson, B. (2018). Engaging fathers in effective parenting for preschool children using shared book reading: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 79-93.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental psychology*, 44(1), 233.
- Christopher J Lonigan; Grover J Whitehurst (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. , 13(2), 0–290.
- Clark, C. (2009). Why Fathers Matter to Their Children's Literacy. *National Literacy Trust*.
- Clearinghouse, W. W. (2007). WWC intervention report: Dialogic reading. Washington, DC: US Department of Educational Institute of Education Sciences. Retrieved from [ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx).
- Clemens, L. F., & Kegel, C. A. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of Child Language*, 48(2), 373-386.
- Cohen, Lynn E.; Kramer-Vida, Louisa; Frye, Nancy (2012). Implementing Dialogic Reading with Culturally, Linguistically Diverse Preschool Children. *NHSA Dialog*, 15(1), 135–141.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of family issues*, 31(7), 859-883.
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & society*, 20(2), 259-281.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New directions for child and adolescent development*, 2001(92), 23-38.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Council on Early Childhood. (2014). Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134(2), 404-409.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22(4), 384-401.
- Coogle, Christan Grygas; Parsons, Allison Ward; La Croix, Leslie; Ottley, Jennifer R. (2020). A Comparison of Dialogic Reading, Modeling, and Dialogic Reading Plus Modeling. *Infants & Young Children*, 33(2), 119–131

- Costigan, C. L., & Cox, M. J. (2001). Fathers' participation in family research: is there a self-selection bias?. *Journal of family psychology*, 15(4), 706.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- Cutler, L., & Palkovitz, R. (2020). Fathers' shared book reading experiences: Common behaviors, frequency, predictive factors, and developmental outcomes. *Marriage & Family Review*, 56(2), 144-173.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma Ve Kelime Hazinesi Dialogic Reading And Vocabulary. *The Journal of International Social Research*, 11(60), 705-715.
- Debaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of child language*, 20(2), 455-461.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common?
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A., & Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of early literacy research*, 2, 11-28.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dowdall, Nicholas; Melendez-Torres, G. J.; Murray, Lynne; Gardner, Frances; Hartford, Leila; Cooper, Peter J. (2019). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, (),
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School psychology review*, 35(1), 11-30.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Duff, D., & Tomblin, J. B. (2018). Literacy as an outcome of language development and its impact on children's psychosocial and emotional development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Blackwell publishing.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435-458.
- Duursma, E. (2016). Who does the reading, who the talking? Low-income fathers and mothers in the US interacting with their young children around a picture book. *First Language*, 36(5), 465-484.
- Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 351-365.
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental science*, 22(3), e12764.

- Edwards, C. M. (2012). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, I. N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Erdoğan, I. N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Examination of parents' and teachers' shared reading activities.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z.C., Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloga Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoglu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference?.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasımında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Ersoy, Ö., & Bayraktar, V. (2015). A Study into the Status of Mothers over the Issue of Introducing their Children with Books in terms of their Educational Status (Content of the Study: 57 Provinces). *Elementary Education Online*, 14(4), 1406-1415.
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, 25(1), 64-103.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16-28.
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J. P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child development*, 80(3), 736-749.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50.
- Ganea, Patricia A.; Pickard, Megan Bloom; DeLoache, Judy S. (2008). Transfer between Picture Books and the Real World by Very Young Children. *Journal of Cognition and Development*, 9(1), 46-66.

- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2017). The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 92-110.
- Gill, S. R. (2006). Teaching rimes with shared reading. *The Reading Teacher*, 60(2), 191-193.
- Goldin-Meadow, Susan; Levine, Susan C.; Hedges, Larry V.; Huttenlocher, Janellen; Raudenbush, Stephen W.; Small, Steven L. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: Hypotheses for intervention.. *American Psychologist*, 69(6), 588-599.
- Gottfried, A. W., Schlackman, J., Gottfried, A. E., & Boutin-Martinez, A. S. (2015). Parental provision of early literacy environment as related to reading and educational outcomes across the academic lifespan. *Parenting*, 15(1), 24-38.
- Gölcük, M., Şükran, Okur., & Berument, S. (2015). Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Alıcı Dil ve Hikâye Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kitap Okuma Müdahale Programı. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal.
- Hammer, C. S., & Sawyer, B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *NHSA Dialog*, 19(2).
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: Three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental psychology*, 28(6), 1096.
- Hart, B., & Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Hazzard, K. (2016). *The Effects of read alouds on student comprehension*.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, 26(7), 1071-1083.
- Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner. *First Language*, 30(3-4), 461-472.
- Hoff, E. (2013). *Language development*. Cengage Learning.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental psychology*, 27(2), 236.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43, 1062-1083.

- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61(4), 343-365.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. (2017). Diyaloga Dayalı Okumanın 48-66 Ay Grubu Çocuklarının İfade Edici Dil Becerilerine Olan Etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(34), 381-394.
- J. Snowling, M., Adams, J. W., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2001). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 173-183.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 123-134.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 185-193.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning New Words From Storybooks. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17.
- Justice, Laura M.; Jiang, Hui; Strasser, Katherine (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(), 79-92.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Pullen, P. C., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44, 855-866.
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 6. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaderavek, J., & Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context. 395-406.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American journal of speech-language pathology*, 7(1), 33-47.
- Kibler, A. K., Palacios, N., Paulick, J., & Hill, T. (2020). Linguaging among Latinx siblings in immigrant homes: Implications for teaching literacy. *Theory into Practice*, 59(1), 42-52.
- Kleeck, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.

- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing, 20*(4), 361-398.
- Lake, G., & Evangelou, M. (2019). Let's Talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(2), 221-240.
- Lamb, M. E. (Ed.). (2004). *The role of the father in child development*. John Wiley & Sons.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental psychology, 48*(4), 969.
- Law, J. (2015). *The importance of oral language and its implications for early years practice: A report to Goodstart Early Learning*.
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics, 32*(1), 69.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*(4), 453-479.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds—An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal, 41*(5), 381-389.
- Letts, Carolyn; Edwards, Susan; Sinka, Indra; Schaefer, Blanca; Gibbons, Wendy (2013). Socio-economic status and language acquisition: children's performance on the new Reynell Developmental Language Scales. *International Journal of Language & Communication Disorders, 48*(2), 131-143.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology, 108*(1), 1-24.
- Loftus, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Zipoli, R., & Pullen, P. C. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 124-136.
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 40*(5), 383-386.
- Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. *Handbook of early literacy research, 2*, 77-100.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). Executive Summary Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention Executive Summary of the report of the national early literacy panel.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology, 114*(1), 111-130.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.
- Lowman, J., Stone, L. T., & Guo, J. (2018). Effects of interactive book reading for increasing children's knowledge

- of instructional verbs. *Communication Disorders Quarterly*, 39(4), 477-489.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Mayesky, M. (2011). *Creative activities for young children*. Cengage Learning.
- McLaughlin, V. B. (2006). Interactive book reading between bilingual caregiver and Head Start child. Fordham University.
- McLeod, R. H., Hardy, J. K., & Kaiser, A. P. (2017). The effects of play-based intervention on vocabulary acquisition by preschoolers at risk for reading and language delays. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 147-160.
- Melhuish, E., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school.
- Meredith, L. R., & Catherine, E. S. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21.
- Merga, Margaret Kristin (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328-343.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26(9), 1489-1496.
- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167-185.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356.
- Neuman, S.B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 495-513.
- Neuman, S. B., & Carta, J. J. (2011). Advancing the measurement of quality for early childhood programs that support early language and literacy development.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmic, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book

- reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290.
- Ohgi, S., Loo, K. K., & Mizuike, C. (2010). Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers. *Acta Paediatrica*, 99(2), 225-229.
- Olson, E. A. (1982). Duofocal family structure and an alternative model of husband-wife relationship. *Sex roles, family and community in Turkey*, 3, 33-72.
- Owens Jr, R. E. (2015). *Language development: An introduction*. Pearson. 42-45
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125.
- Palm, G. (2013). Fathers and early literacy. In *Father involvement in young children's lives* (pp. 13-29). Springer, Dordrecht.
- Peacock, S., Konrad, S., Watson, E., Nickel, D., & Muhajarine, N. (2013). Effectiveness of home visiting programs on child outcomes: a systematic review. *BMC public health*, 13(1), 1-14.
- Pepper, J., & Weitzman, E. (2004). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays*. The Hanen Centre. (131-148)
- Petersen, D. B. (2011). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207-220.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child development*, 83(3), 810-820.
- Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and writing*, 23(6), 607-626.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 94-101.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ... & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child development*, 77(4), 924-953.
- Raikes, H. H., Summers, J. A., & Roggman, L. A. (2007). Father involvement in Early Head Start research programs. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 3(1), 29.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 10(1), 97-117.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills.
- Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 173(7), 671-680.
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694.

- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological science, 29*(5), 700-710.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development, 83*(5), 1762-1774.
- Rowe, M. L., Denmark, N., Harden, B. J., & Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among White, Black, and Latino families. *Infant and Child Development, 25*(2), 198-220.
- Roy, P., Chiat, S., & Marshall, C. R. (2013). Teasing apart disadvantage from disorder. *Current issues in developmental disorders, 125-150*.
- Saban, A. İ., & Altınkamuş, N. F. (2014). An investigation of literacy beliefs of pre-school children's parents Okul öncesi çağıda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 11*(1), 317-337.
- Sanders, M. R., & Morawska, A. (Eds.). (2018). *Handbook of parenting and child development across the lifespan*. New York: Springer.
- Saracho, Olivia N.; Spodek, Bernard (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care, 180*(10), 1379–1389.
- Saracho, O.N. (2017). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care. 187*(3-4), 554-567.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum*. (pp. 75 – 119). Timonium, MD: York Press.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development, 20*(6), 409-431.
- Schull, Christine Pegoraro; Anderson, Elaine A. (2008). The effect of home visiting and home safety on children's school readiness. *European Early Childhood Education Research Journal, 16*(3), 313–324.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri. *Çev. Ed.: M. Şahin*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schwartz, J. I. (2004). An observational study of mother/child and father/child interactions in story reading. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(2), 105-114.
- Sénéchal, M. (2012). Child language and literacy development at home. In *Handbook of family literacy* (pp. 54-66). Routledge.
- Sénéchal, Monique; Pagan, Stephanie; Lever, Rosemary; Ouellette, Gene P. (2008). Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education and Development, 19*(1), 27–44.
- Serpell, R., Baker, L., & Sonnenschein, S. (2005). *Becoming literate in the city: The Baltimore early childhood project*. Cambridge University Press.
- Servizzi, K. M. (2013). Teachers' cognitive demands and preschool students' use of thinking strategies during interactive book reading.
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G., & Harrison, L. J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading, 22*(6), 485-502.

- Shanahan, T.; Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher*, 39(4), 279–285.
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55.
- Suskind, D. L., Leung, C. Y., Webber, R. J., Hundertmark, A. C., Leffel, K. R., Suskind, E., ... & Graf, E. (2018). Development of the survey of parent/provider expectations and knowledge (speak). *First Language*, 38(3), 312-331.
- Swain, J., Cara, O., & Mallows, D. (2017). 'We occasionally miss a bath but we never miss stories': Fathers reading to their young children in the home setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 176-202.
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., & Vallotton, C. (2019). Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills. *Applied Developmental Science*, 23(2), 153-169.
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560.
- Toğram, B., & Maviş, İ. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 71-85.
- Toklu, M. O. (2009). Dilbilime giriş. Akçağ. (s.s 9-10).
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- Turan, F., & Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11-33.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N., & Uslu, M. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54-71.
- Uçar, A. M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture-book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B., & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566-580.
- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communication Development*, 20(1), 33-51.
- Van Vechten, D. (2013). Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds. Masters Thesis. St. John Fisher College, School of Arts and Sciences, New York.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2012). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415-442.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language learning*, 46(2), 189-216.

- Voelmle, K., & Storkel, H. L. (2015). Teaching new words to children with specific language impairment using interactive book reading. *Perspectives on Language Learning and Education*, 22(4), 131-137.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606 – 621.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of educational Psychology*, 98(1), 63.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, 24(11), 2143-2152.
- Wesseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in psychology*, 8, 364.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Yalavaç, N. (2020). Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135..
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.
- Yumuş, M. (2018). Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 170-200.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of applied developmental psychology*, 24(1), 1-15.
- Zuilkowski, S. S., McCoy, D. C., Jonason, C., & Dowd, A. J. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 Low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539-555.

## EKLER

### Ek 1. Katılımcı Demografik Bilgi Formu (Ek-1)

1) Okul öncesi dönem çocuğu olan:

Anneyim

Babayım

2) Yaşınız:

3) Sahip olduğunuz çocuk sayısı:

4) Çocuklarınızın yaşlarını ayrı ayrı belirtiniz:

1. çocuğunuzun yaşı...

2. çocuğunuzun yaşı...

3. çocuğunuzun yaşı...

4. çocuğunuzun yaşı...

5) Eğitim durumunuz:

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite

Yüksek lisans ve üstü

6) Size göre çocuğunuzla gün içinde ne kadar süre kaliteli vakit geçirirsiniz?  
(Kaliteli zaman: çocuğunuzla birlikte yemek yapmak ya da evdeki eşyaları tamir etmek, size bir şeyler anlattığında ilginizi başka bir yöne çevirmeden dinlemek... Özetle onunla birlikte olduğunuzu hissettirmek ve her ne yapıyor olursanız olun, keyif alarak paylaşmaktır)

Hiç

15 dakikadan az

15 dakika- 30 dakika

30 dakika- 1 saat

1 saat- 2 saat

2 saat ve üstü  
Diğer

7) Size göre gelir düzeyiniz:

Yetersiz  
Orta  
İyi

8) Çocuğunuza hangi sıklıkla kitap okursunuz?

Hiç  
Yılda 1-2  
Yılda 3-4  
Ayda 1-2  
Ayda 3-4  
Haftada 1-2  
Haftada 3-4  
Her gün  
Günde 2-3  
Günde 4-5  
Diğer

## Ek 2. Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Formu

- 1) Çocuğuma kitap seçerken ilgi çekici içerikli ve resimli olmasına dikkat ederim.
- 2) Kitaba başlamadan önce çocuğumun bilmediği hedef sözcükleri belirlerim.
- 3) Çocuğuma kitabın adı ve kapak resmine dikkat çekerek olay örgüsüne dair açık uçlu sorular sorarım.
- 4) Kitabın kapağını parmakla göstererek adını, yazarını ve çizerini okurum.
- 5) Kitabı okurken aynı zamanda yorumlarım. Yorumlarımı resimlerle desteklerim.
- 6) Okurken çocuğumdan cümlelerin sonundaki boşluğu tamamlamasını beklerim. Doğru model olarak cesaretlendiririm.
- 7) Okuduğum kitap ile daha önce okuduğumuz kitaplarla bağlantı kuracak sorular sorarım. Sohbeti genişletirim.
- 8) Çocuğuma kitabın içeriği hakkında "5N1K" soruları sorarım.
- 9) Kitaptaki resimleri, olayları ve kelimeleri çocuğumun kitap dışındaki kendi deneyimleriyle ilişkilendiririm.
- 10) Okurken metni ve resimleri işaret ederim. Çocuğumun tepkisini değerlendirir ve doğru tepkiyi pekiştirmek için geri bildirim sağlarım.
- 11) Çocuğumu sayfaları çevirmeye teşvik ederim.
- 12) Çocuğumun öğrenmesini istediğim kelimeleri tekrarlar ve vurgularım.
- 13) Çocuğumu kitap hakkındaki fikirlerini paylaşmaya teşvik ederim. Tahminde bulunmasını isterim.
- 14) Okurken çocuğumun tepkilerini genişletirim.
- 15) Okurken karakterler hakkında konuşurum. Çocuğumu da teşvik ederim.
- 16) Çocuğumun verdiği cevapları açarak bağlantılı bir soruyla katılımını teşvik ederim.
- 17) Okurken çocuğumun katılım ve konuşmasına fırsat veririm.
- 18) Çocuğumun cevap vermesi/tepkide bulunması için yeterli zaman tanırım.
- 19) Çocuğumun dikkatini çekmesini arttıracak jest, mimik, ses tonu, sesleme kullanırım.
- 20) Aynı kitabı tekrar tekrar okurum. Çocuğum kitaba daha aşına hale geldikçe daha az okurum. Daha çok çocuğumu dinlerim.
- 21) Çocuğumun resimlerdeki nesnelere adlandırmanın ötesine geçip, resimlerde neler olduğu ve bunun nasıl olduğu hakkında daha fazla düşünmeye teşvik etmek için kademeli olarak daha yüksek düzey yönlendirmeler kullanırım.
- 22) Okuduktan sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterle ilgili etkinlikler yaparım.

### **Ek 3. Etik Kurul Raporu**



#### **Ek 4. Onam Formu**

**Araştırmanın Adı:** Ebeveynlerin Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının İncelenmesi

**Açıklama:** Değerli Katılımcılarımız,

Bu tez çalışması Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümünden Prof. Dr. Ahmet KONROT danışmanlığında DKT. Betül Sena IŞIK tarafından hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamaları anket aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın anket formu 2 kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım demografik bilgilere dair sorulardan oluşurken, ikinci kısım etkileşimli kitap okuma uygulamalarını belirleyici sorulardan oluşmaktadır. Çalışmaya sadece okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler katılabilir. Anne ve babanın soruları ayrı ayrı doldurması önemle rica olunur. Aynı aileden anne ve baba katılımcılar doldurursa lütfen bu konuda .....@gmail.com adresine mail atınız. Ayrıca ankete katılım sağladığınız süre boyunca danışmanlık istediğiniz bir nokta olursa da aynı adresine mail atabilirsiniz. Dilerseniz çalışmanın sonuçlarını mail yoluyla isteyebilirsiniz. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

**Gönüllü Onam:** Araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Bu çalışma boyunca elde edilen verilerin ismimin geçmediği yayınlarda kullanılabileceğini, sonuçların internet aracılığı ile veya basılı yayın aracılığıyla yayımlanmasını kabul ediyorum. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilirim bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

## Ek 5. Özgeçmiş

