



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## An Analysis of the Relationship between the Mothers Physical Behaviors through the Shared Reading Activities, and Their Opinions about the Process

Dilek Erol  
Gülizar Şule Tepetaş Cengiz

### Article Information



DOI: 10.29299/ kefad.1119462

Received: 21.05.2022

Revised: 07.11.2022

Accepted: 29.12.2022

### Keywords:

Shared Reading,  
Parents,  
Early Childhood,  
Parents Behavior,  
Parents View

### Abstract

The study aimed to investigate the relationship between parents' opinions about the shared reading process with their children and their behaviors during the process. A mixed methods design was used in the study. The correlational survey model –a quantitative research method– was employed to analyze mothers' behaviors in the process of shared reading and their opinions on this subject, while case study - a qualitative research method - was utilized to further investigate the causes of parents' behaviors. The study group comprised 37 mothers randomly selected from various provinces of Turkey. The data collection tools were as follows: Parent-Child Shared Book Reading Inventory, Parent-Child Shared Reading Observation Form, and the Parent Interview Form. The quantitative data obtained in the study were analyzed through MAXQDA, whereas the qualitative data analysis was based on correlation testing using Jamovi software. The results demonstrated a significant relationship between parents' opinions on the shared reading process and their shared reading behaviors. As the age and education levels of the mothers increased, a significant relationship was observed between the supportive physical behaviors related to the shared reading process. The most common behavior displayed by mothers in the shared reading process was found to be "pointing to/showing the text or the visuals."

## Annelerin Birlikte Okuma Sürecinde Sergiledikleri Fiziksel Davranışlar ile Konuya İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/ kefad.1119462

Yükleme: 21.05.2022

Düzelme: 07.11.2022

Kabul: 29.12.2022

### Anahtar Kelimeler:

Birlikte Okuma,  
Anne-Baba,  
Erken Çocukluk,  
Anne-Baba Davranışı,  
Anne-Baba Görüşü

### Öz

Bu çalışmada annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlarıyla, bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma desen kullanılarak planlanmıştır. Annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlarıyla bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli, anne-baba davranışların nedenlerine ilişkin nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Türkiye'nin birçok ilinden katılımcı rastgele yolla belirlenen 37 anne oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri, Anne-Baba-Çocuk Birlikte Okuma Süreci Gözlem Formu ve Anne Baba Görüşme Formu olmak üzere üç ayrı araçtan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise MAXQDA, nicel verilerin analizinde Jamovi programı aracılığıyla korelasyon testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocukları ile birlikte okuma sürecine yönelik görüşleri ile birlikte okuma davranışları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Annelerin yaşı ve eğitimi arttıkça birlikte okuma sürecine ilişkin destekleyici fiziksel davranışlar arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Annelerin birlikte okuma sürecinde en sık gösterdikleri davranış "yazı ya da görselleri işaret etme/gösterme"dir.

**Sorumlu Yazar:** Dilek Erol, Dr. Öğrt. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Türkiye, e-posta: [dilekerol@gmail.com](mailto:dilekerol@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-5565-586X.

**Yazar 2:** Gülizar Şule Tepetaş Cengiz, Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, e-posta: [suletepetas@ibu.edu.tr](mailto:suletepetas@ibu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-2034-9344.

**Atf için:** Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Erol, D. (2022). Annelerin birlikte okuma sürecinde sergiledikleri fiziksel davranışlar ile konuya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2702-2744.

## Giriş

Çocuk kitaplarının okul öncesi dönemdeki çocuklar için birer “pencere”, okuma dönemindeki çocuklar için ise “ayna” olduğu düşünülebilir (Bishop, 1999). Okul öncesi dönemdeki çocukların başka yaşamları görmeleri, tanımaları, dünyanın farklı yerlerini öğrenmeleri, daha önce hayatlarında hiç karşılaşmadıkları hayvanları, canlıları tanımaları kitapların “pencere” rolünü açıklayabilir. Çocuklar tıpkı bir pencereden yaşamı seyreder gibi kitaplar yoluyla hayatı tanır. Okuma dönemindeki çocuklar ise kitaplarda kendilerinin temsillerini bulmakta, bazen karakterin özelliğinde kendini görmekte. Bazen de kitapta geçen bir mekân çocuğa, yaşamından bir sahne gibi gelmektedir. Bu da kitapların “ayna” rolü ile açıklanabilir. Çocuklar okudukça kitaplarda kendilerini bulurlar, yaşamlarından örneklere rastlar ya da hayal ettikleri şeyleri görürler. Yani kitaplar, onlara ayna tutarak kendilerini tanıma fırsatı sağlarlar (Adrian, Clemente, Villanueva ve Reeffe, 2005). Bir bütün olarak değerlendirildiğinde kitaplar içerdikleri semboller ile çocukların zihninde yeni kapılar açarlar.

Çocukta dil gelişimi üzerine önemli çalışmaları bulunan Vygotsky, dilin sembol, edebiyat, matematik, sanat gibi yetişkinlerle formal ve informal iletişim kurmayı sağlayan araçlarla edinildiğini ve geliştiğini aktarmaktadır (Wertsch, 1988). Vygotsky “Zihin Teorisi” ile çocuğun sosyal etkileşimler yoluyla karmaşık zihinsel süreçleri kurduğunu açıklamaktadır. Bu zihinsel süreçlerde gelişim yalnızca akran gruplarıyla değil yetişkinlerle girdiği süreçlerle de gelişmektedir. Bu nedenle yetişkin ve çocuğun zihinsel süreçlerini karmaşıklatacak, ardından da düzenleyecek bir iletişime girmeleri gerektiğini belirtmektedir (Benson 1997; Ormrod, 2018).

Çocukların resimli öykü kitaplarıyla tanışmaları genellikle bebeklikten itibaren anne ve babalarının onlara sundukları kitaplar ile gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle çocuklara kitapları sunan, okuyan ve iletişim kuran ilk bireyler; anne-babalarıdır. Dolayısıyla çocuğun kitaplarla olumlu ilişki kurabilmesinde anne-babaların kitap okuma yöntemleri önemli bir yer tutmaktadır. Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral (2018)’in da belirttiği gibi kitap okuma, birlikte okuma (shared reading) yaklaşımlarıyla gerçekleştirildiğinde çocuğa daha fazla katkı sağlamaktadır.

Birlikte okuma bir yetişkinin çocuğa kitap okuması ve bu süreçte yetişkin ile çocuk arasında kurulan iletişim olarak tanımlanmaktadır (Cutler ve Palkovitz, 2020; Eutsler ve Trotter, 2020; Gonzalez, Taylor, Hindman, Skibbe ve Foster, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Jimenes, Reichman, Mitchell, Schneper, McLanahan ve Notterman, 2020; Torr, 2020). Birlikte okumada çocuk okuma sürecine etkin olarak katılır, bir yandan keyifli vakit geçirirken diğer yandan yazıların eğlenceli maceralara, duygusal anlatılara dönüştüğünü keşfeder. Süreçte çocuk yalnızca dinleyici ve kitaba bakan olmaktan çıkarak, kitap üzerine sohbet eden, yetişkin ile fikir paylaşımlarında bulunan, tartışan, dikkat ettiği noktaları açıklayan, merak ettiklerini soran, yeni kelimeler öğrenen, tecrübeler edinen bir role bürünür (Bergman Deitcher, Aram ve Goldberg, 2021; Bergman Deitcher, Aram ve Itzkovich, 2021; Deretarla Gül, 2015; Dixon-Krauss, Januszka ve Chae, 2010).

Birlikte kitap okumanın çocuk üzerindeki etkileri sayısızdır. Araştırmalar birlikte okuma etkinliklerinin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu (Deckner, Adamson ve Bakeman, 2006; Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Duursma, 2016; Fletcher ve Reese, 2005; Jiménez, Filippini ve Gerber, 2006; Sénéchal, Pagan, Lever ve Ouellette, 2008; Zucker, Cabell, Justice, 2013), akademik başarıyı arttırdığını (Bracken ve Fischel, 2008; Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008; Kim, Shahaiean ve Proust, 2018; Kotaman, 2007, 2009; Revelle ve Bowman, 2017; Saracho, 2017; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wu ve Honig, 2010), anne-baba-çocuk arasındaki iletişimi desteklediğini ve eğlenceli deneyimler sunduğunu (Baroody ve Diamond, 2010; Bus, Van Ijzendoorn ve Pellgrini, 1995; Bus ve Van Ijzendoorn, 1995; Schapira ve Aram, 2020; Sonnenschein ve Munsterman, 2002) ortaya koymaktadır. Aynı zamanda yapılan çalışmalar, birlikte okumanın sıklığına ve niteliğine bağlı olarak çocuklar üzerinde olan bu etkilerin değiştiğine de işaret etmektedir (Duursma, 2016; Marjanovič-Umek, Hacin ve Fekonja, 2017; Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, ve Rodriguez, 2006; Saracho, 2017; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price, Brillhart, 2011; Wu ve Honig, 2010). Alan yazında birlikte okumanın niteliğini etkileyen unsurların başında sosyoekonomik düzey (Duursma, 2016; Raikes ve diğerleri, 2006), ailelerin eğitim düzeyi (Bracken ve Fischel, 2008; Duursma, 2016), birlikte okumayı yapan anne-baba cinsiyeti (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Levy, Hall ve Preece, 2018; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price ve Brillhart, 2011), birlikte okumaya yönelik ilgileri ve bilgi düzeyleri (Bojczyk, Davis ve Rana, 2016; Husain, Choo ve Singh, 2011; Wu ve Honig, 2010), çocuğun hazırbulunuşluğuna dair inançları (Bojczyk, Davis ve Rana, 2016; Öztürk, Hill ve Yates, 2016) gelmektedir. Alan yazında çocuğa ilişkin özelliklere işaret eden araştırmalar da bulunmaktadır. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okumaya ilgisi, gelişimsel seviyesi, resimli öykü kitaplarına erişimi, okunan kaynağa ilgisi, metnin basılı ya da dijital oluşu gibi unsurlardan da birlikte okuma sürecini direk olarak etkiledikleri belirtilmiştir (Gilkerson, Richard ve Topping, 2015; Hutton, Phelan, Horowitz-Kraus, Dudley, Altaye, DeWitt, ve Holland, 2017; Kim ve Anderson, 2008; Krcmar ve Cingel, 2014; Marjanovič-Umek, Hacin ve Fekonja, 2017; Raikes ve diğerleri, 2006; Revelle ve Bowman, 2017; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price ve Brillhart, 2011).

Birlikte okumada, anne ve babalar okuma sürecini etkileyen bazı fiziksel hareketler sergilerler. Çocuk ve anne-baba arasında önemli bir etkileşim aracı olan oyun sırasında yetişkinlerin bazı fiziksel hareketlerinin etkileşim kurmanın önüne geçtiği bilinmektedir (Hurwitz, 2002; MacDonald ve Parke, 1986). Oyun esnasında sergilenen bu davranışların birlikte okuma sürecinde de sürecin etkili geçmesine engel oluşturduğu tespit edilmiştir (DeBruin-Parecki, 1999). DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) birlikte okuma alanyazını gözden geçirerek anne-babaların birlikte okuma sürecinde sergilemesi gereken davranışların bir listesini Yetişkin/Çocuk Etkileşimli Okuma Envanteri (Adult/Child Interactive Reading Inventory-ACIRI)' ni oluşturmuştur. ACIRI'da 12 anne-baba davranışı üç kategoride ele almaktadır. Bu kategoriler "teşvik edici, etkileşimli okuma ve anlama,

okuryazarlık stratejilerini kullanma ve metne dikkati artırma” şeklindedir. DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) ve DeBruin-Parecki ve Krol-Sinclair (2003) anne-babaların; yazıyı ya da görseli işaret etme, el kol ve vücut hareketlerinin ya da jest ve mimiklerin hikâyedeki olaylara göre kullanımı, yüz ifadelerinin kullanımı, farklı ses tonlarının ve vurgulamalarının kullanımı, soruların kullanımı, metin içerisinde zaman zaman duraklamaların ve dikkat çekmenin kullanımı, anlamı bilinmeyen kelimelere işaret ederek, telaffuz ederek dikkat çekmesi, çocuk ile yakınlık kurarak okuma, birlikte okuma için uygun oturma pozisyonunu alma, çocuğa söz hakkı sağlama gibi fiziksel davranışları sergilemelerinin birlikte okuma sürecini daha etkili hale getireceğini belirtmektedir.

DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) ve DeBruin-Parecki ve Krol-Sinclair (2003)'nin ortaya koyduğu bu davranışlar, birlikte okuma sürecinin daha etkili gerçekleşmesi için temel oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde çalışmaların genellikle birlikte okuma sürecinin çocuk üzerindeki etkilerine odaklandığı (Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Bracken ve Fischel, 2008; Deckner, Adamson ve Bakeman, 2006; Duursma, 2016; Fletcher ve Reese, 2005; Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008; Jiménez, Filippini ve Gerber, 2006; Kotaman, 2007, 2009; Revelle ve Bowman, 2017; Saracho, 2017; Sénéchal, Pagan, Lever ve Ouellette, 2008; Kim, Shahaeian ve Proust, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wu ve Honig, 2010; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kaderavek, 2013) görülürken, anne babaların birlikte okuma sürecinde sergiledikleri fiziksel davranışlara ilişkin daha az sayıda çalışma gerçekleştirildiği söylenebilir (Barnyak, 2011; Bingham, 2007; Bojczyk, Davis ve Rana, 2016; DeBruin-Parecki; 1999, 2003, 2007; DeBaryshe, Binder, ve Buell, 2000; DeBruin-Parecki ve Krol-Sinclair, 2003).

Bu bağlamda gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve elde edilecek olan araştırma sonuçlarının anne-babaların çocuklarıyla birlikte kitap okumalarına yönelik kültürlerarası karşılaştırmalara da kaynak sağlayacağı söylenebilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmada DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) ve DeBruin-Parecki ve Krol-Sinclair (2003) görüşlerinden yola çıkılarak anne babaların çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlarıyla, bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Annelerin çocukları ile birlikte okuma sürecine yönelik görüşleri ile sergiledikleri birlikte okuma davranışları arasındaki ilişki nasıldır?
2. Annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde kullandıkları fiziksel davranışlar ile yaşları arasında ilişki nasıldır?

3. Annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde kullandıkları fiziksel davranışlar ile eğitim durumları arasında ilişki nasıldır?
4. Annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde en çok kullandıkları fiziksel davranışlar nelerdir?
5. Annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışların nedenleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırma karma desen olarak tasarlanmıştır. Annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlarıyla bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde halihazırda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını ve bunun derecesini, nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Annelerin sergiledikleri davranışlar ve görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin ardından, bu davranışların nedenlerine ilişkin nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada nicel bulguların açıklanmasında nitel bulgulardan yararlanılmıştır. Bu nedenle karma araştırma desenlerinden sıralı karma desen (NİC → NİT) çalışmanın deseninin oluşturmaktadır. Sıralı karma desenler zaman sıralı olarak gerçekleşen desenlerdir (Tashakkori ve Toddle, 2003). Süreçte ilk aşama sonuçlarının nicel analizlerinin gerçekleşmesinin ardından nicel verilerin anneler ile tartışılması ve nedenlerinin araştırılması nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde yaşayan 3-6 yaş arasında çocuğu bulunan 37 anne oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından çevrimiçi araştırmaya davet metni oluşturulmuştur. Metin sosyal medya aracılığı ile birçok platformda paylaşılmış ve konuya ilgi duyan tüm anne babalar çalışmaya davet edilmiştir. Davet metninin bir hafta süre ile askıda kalması sağlanmıştır. Çalışmaya katılma formunu yalnızca annelerin doldurdukları saptanmış ve çalışma grubunu bu nedenle 37 anneden oluşturmuştur. Araştırmaya katılmak isteyen anneler bu form aracılığı ile kaydolmuş ve çalışmaya ilişkin etik onam formlarını onayladıktan sonra çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu nedenle Türkiye'nin birçok ilinden katılımcı rastgele yolla belirlenerek çalışmada yer almıştır. Çalışma grubundaki annelere ilişkin bazı betimleyici bulgular Tablo 1 ve Tablo 2 'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubundaki annelerin yaşlara göre dağılımı

Yaş	f	%
21-30 yaş	13	35,1
31-40 yaş	20	54,1
41-50 yaş	4	10,8

Tablo 1’de çalışmaya katılan annelerin yaşlarına göre dağılımı bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 37 annelerin %35.1’i (f=13) 21-30 yaş aralığında, %54.1’i (f=20) 31-40 yaş aralığında ve %10.8’i (f=4) 41-50 yaş aralığındadır.

Tablo 2’de çalışmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 2. Çalışma grubundaki annelerin eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Ortaokul	1	2,7
Lise	6	16,2
Ön Lisans	4	10,8
Lisans	15	40,5
Lisansüstü	11	29,7

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan annelerin genellikle lisans ya da lisansüstü eğitim mezunu oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan annelerin %2,7’si (f = 1) ortaokul mezunu, % 16.2’si (f = 6) lise mezunu, % 10.8’i (f = 4) ön lisans mezunu, %40.5’i (f=15) lisans mezunu ve %29.7’ si (f = 11) lisansüstü mezunudur.

Bu çalışma 2021 Şubat- Nisan tarihleri arasında gönüllü ve istekli katılım sağlayan üst ve orta sosyo ekonomik statüye sahip 37 anne ile sınırlandırılmıştır. Üst, orta ve düşük gelir grupları TÜİK (2022) raporuna göre belirlenmiş ve çalışma grubundaki annelerin üst ve orta grup hane gelirine sahip oldukları belirlenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Aşama: Sürece başlamadan önce annelerin birlikte kitap okumaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla “Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri” çevrimiçi form olarak oluşturulmuş ve kendileri ile paylaşılmıştır.
2. Aşama: Annelere yönergelerin yer aldığı bilgi notu paylaşılmıştır. Annelerin çocukları ile birlikte bir resimli öykü kitabı seçmeleri ve birlikte okumaları, çocuklarının da sözlü iznini alarak süreci videoya almaları belirtilmiştir.
3. Aşama: Kendilerini rahat ve hazır hissettikleri bir zaman aralığında anne ya da babanın çocuk ile birlikte okuma (shared reading) gerçekleştirmesi, bir yetişkinin de süreci video aracılığıyla kayıt altına alması istenmiştir. Alınan kayıtları da dijital bir veri depolama

sistemi üzerinden araştırmacılarla paylaşımları sağlanmıştır. Ancak çalışmaya katılım isteği olan annelerin video kayıtları alınmış babalar okuma sürecine katılmayarak yalnızca video kayıt için annelere destek olmuşlardır. Aşama: Elde edilen videolar DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007)'nin görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiş olan gözlem formları aracılığı ile puanlandırılmıştır.

4. Aşama: Annelere ölçme araçlarından elde edilen veriler sunulmuş ve ilk formda belirttikleri cevaplarla uygulamada gösterdikleri davranışlar arasındaki farklar açıklanmıştır. Annelerden görüşme yapmayı kabul eden 10 anne ile bu farklılıkların nedenlerini açıklamalarını sağlayacak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme kaydı araştırmacılar tarafından annelerin izinleri alınarak ses kaydı şeklinde kayda alınmış ve döküm hale getirilerek analiz edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri toplama sürecinde Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri, Anne-Baba-Çocuk Birlikte Okuma Süreci Gözlem Formu ve Anne Baba Görüşme Formu olmak üzere üç ayrı araçtan yararlanılmıştır.

**Anne-baba-çocuk birlikte kitap okuma envanteri:** Öncelikle “birlikte okuma” sürecine yönelik anne ve babaların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Tepetaş Cengiz ve Erol (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri” kullanılmıştır. “Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri” geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş, toplam 39 maddeden oluşan beş alt ölçek ve “Anne-Baba-Çocuk Birlikte Okuma Etkinliklerinin Nitelikleri”ni ölçmek amacıyla hazırlanmış 5 bağımsız maddeden oluşan bir formdur. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı hesaplanmış ve “Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri” “Birlikte Okumada Okuma Becerileri İnanç Ölçeği (.95), Anne Baba Okuma Yazma Alışkanlıklarını Belirleme Ölçeği (.71), Anne-Baba Okuma Yazma Alışkanlıklarına Model Olma Ölçeği (.72), Birlikte Okuma Etkinliği Ölçeği (.81, .68), Çocuğun Okuma Alışkanlığı Ölçeği (.69)” olmak üzere toplamda beş ayrı ölçek için ayrı ayrı değerler elde edilmesini sağlamaktadır.

**Anne-baba-çocuk birlikte okuma süreci gözlem formu:** Anne babaların çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri fiziksel davranışları belirlemek, en çok kullandıkları fiziksel davranışları ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007)'nin Yetişkin/Çocuk Etkileşimli Okuma Envanteri (Adult/Child Interactive Reading Inventory) (ACIRI) ile ortaya koyduğu fiziksel davranış tanımları dikkate alınarak bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem türlerinden “zaman örnekleme gözlemi” olarak oluşturulmuş olan gözlem formu videoların her 30 saniyelik zaman dilimlerinde durdurularak belirlenmiş olan davranışların formda işaretlenmesi ile doldurulmaktadır. Zaman örnekleme gözlemcilerin davranışın kısa ve düzenli aralıklarla belirli bir zaman aralığında varlığını ve yokluğunu gözlemek istediğinde

kullanılmaktadır. Bu gözlem tekniğinde davranış/davranışlar her ortaya çıktığında bir işaretleme yapılmaktadır. Bu gözlem tekniği ile kısa sürede gözleme ihtiyaç duyulan anlık durumların yakalanması ve takip edilmesi mümkün olmaktadır (Lidz, 2003). Formda “Yazı ya da görselleri işaret etme/gösterme, el-kol/vücut hareketlerinin kullanımı, jest ve mimiklerin kullanımı, yüz ifadelerinin kullanılması, soruların kullanılması, metin içerisindeki yeni ve anlamı bilinmeyen kelimelerin konuşulması, çocuk ile yakınlık kurma” davranışları gözlenen davranışlar arasında belirlenmiştir. Ayrıca anne-babanın birlikte okuma sürecine etkisi, anne-baba çocuk birlikte okuma davranışlarını gösterme, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitap seçme gözlemci tarafından puanlanmıştır. Bunun dışında formda gözlemcinin sürece yönelik notları da ilave etmesi için bir bölüm hazırlanmıştır. Olay örnekleme gözleminde her 30 saniyede bir gözlem formuna kodlanan davranışlardan gözlem sürecinin sonunda bir toplam puan elde edilmektedir. Elde edilen toplam puan arttıkça bu davranışın yapıldığına ilişkin kanıtlar artmakta elde edilen toplam puan azaldıkça da davranışın gerçekleşmesine ilişkin elde edilen kanıtlar azalmaktadır. Elde edilen toplam puan istatistiksel analizler için ve elde edilen gözlem notları da nitel analizler için kullanılabilir. Veriler rastgele yöntemle seçilen videoların iki ayrı gözlemci tarafından kodlanması yoluyla kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen gözlem puanlarından geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla için CohenKappa katsayısı (K) hesaplanmış ve gözlemciler arasındaki tutarlılık .83 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch (1977) gözlemciler arasındaki CohenKappa katsayısının .81- 1.00 puan aralığında olmasını “neredeyse mükemmel uyuma olması” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda gözlemciler arasında bir uyum olduğu söylenebilmektedir.

**Anne-baba görüşme formu:** Anne babaların çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma etkinliklerinin ardından elde edilen verilerin ışığında anneler ile görüşmek ve ortaya koydukları davranışların nedenlerini daha iyi açıklamalarını sağlamak amacıyla hazırlanmış olan bir formdur. Bu form araştırmacılar tarafından nicel verilerin analizlerinin ardından geliştirilmiştir. Verilerde elde edilen hususlar dikkate alınarak, verilerin daha da aydınlatılması ve kanıt oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen nicel veriler Jamovi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel veriler Shapiro-Wilk-W testi sonucunda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılım göstermeyen üçten az sayıya sahip gruplarda Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Kişisel Bilgi formuna ilişkin verilerin analizinde ise yüzde (%) ve frekans (f) yöntemlerinden yararlanılarak betimleyici tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca anne-babaların çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlarıyla bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular .05 anlamlılık



düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise MAXQDA programından yararlanılmıştır. Görüşme kayıtları bireysel görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Annelerden görüşmeye gönüllü olan 10 anne ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ortalama 30-40 dakika süren görüşmelerin ardından elde edilen verilerin dökümleri yapılmış ve MAXQDA programı aracılığı ile nicel analizlerin açıklamalarını sağlayacak şekilde gruplandırmaları sağlanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen nitel veriler analizlerin ardından bulgular kısmında sunulmuştur.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uşak Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-92

### **Bulgular**

Anne babaların çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlarıyla bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya yönelik bulgular araştırma soruları kapsamında ele alınmıştır.

### **Anne-Babaların Çocukları İle Birlikte Okuma Sürecine Yönelik Görüşleri İle Birlikte Okuma Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan 37 annenin çocukları ile birlikte okuma sürecinde kullandıkları fiziksel davranışlar ile bu konudaki görüşleri arasında ilişki; sergiledikleri fiziksel davranışlar ve “Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri” ne verdikleri yanıtlar envanterin altında yer alan her bir ölçek için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar tablolar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 3’te Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri ölçeklerinden Birlikte Okumada Okuma Becerileri İnanç Ölçeği ve Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formundan elde edilen gözlem Puanının Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır.

*Tablo 3.* Anne-baba-çocuk birlikte kitap okuma envanteri, birlikte okuma becerileri inanç ölçeği ve birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem puanı korelasyon analizi sonuçları

		<b>Gözlem Puanı</b>	
Birlikte Okumada Okuma Becerileri İnanç Ölçeği	Pearson korelasyon	0,784	***
	p	<.001	

Not. \* p <.05, \*\* p <.01, \*\*\* p <.001

Tablo 3 incelendiğinde annelerin Birlikte Okumada Okuma Becerileri İnanç Ölçeği puanları ve Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Pearson's  $r = 0.784$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuca göre annelerin Birlikte Okumada Okuma Becerileri İnanç Ölçeğinden aldıkları puanları arttıkça çocukları ile “birlikte okuma” etkinliklerinde bu davranışları fiziksel olarak gösterme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4'te Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri ölçeklerinden Anne-Baba Okuma Yazma Alışkanlıklarını Belirleme Ölçeği ve Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formundan elde edilen gözlem puanının korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. *Anne-baba-çocuk birlikte kitap okuma envanteri, anne-baba okuma-yazma alışkanlıklarını belirleme ölçeği ve birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem puanı korelasyon analizi sonuçları*

		<b>Gözlem Puanı</b>	
Anne-Baba Okuma-Yazma Alışkanlıklarını Belirleme Ölçeği	Pearson korelasyon	0,695	***
	p	<.001	

Not. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tablo 4 incelendiğinde annelerin Anne-Baba Okuma Yazma Alışkanlıklarını Belirleme Ölçeği puanları ve Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Pearson's  $r = 0.695$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuca göre annelerin Anne-Baba Okuma-Yazma Alışkanlıklarını Belirleme Ölçeğinden aldıkları puanları arttıkça yani okuma yazmaya ilişkin evde bazı davranışları sergilemeleri çocukları ile “birlikte okuma” etkinliklerinde bu davranışları fiziksel olarak gösterme düzeylerini de arttırdığı söylenebilir.

Tablo 5'te Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri ölçeklerinden Anne-Baba Okuma-Yazma Alışkanlıklarına Model Olma Ölçeği ve Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formundan elde edilen gözlem puanının korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. *Anne-baba-çocuk birlikte kitap okuma envanteri, anne-baba okuma-yazma alışkanlıklarına model olma ölçeği ve birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem puanı korelasyon analizi sonuçları*

		<b>Gözlem Puanı</b>	
Anne-Baba Okuma-Yazma Alışkanlıklarına Model Olma Ölçeği	Pearson korelasyon	0.536	***
	p	<.001	

Not. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tablo 5 incelendiğinde annelerin “Anne-Baba Okuma Yazma Alışkanlıklarına Model Olma Ölçeği” puanları ve “Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Puanları” arasında anlamlı bir

ilişki olduğu saptanmıştır. (Pearson's  $r = 0.536$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuca göre annelerin Anne-Baba Okuma-Yazma Alışkanlıklarına Model Olma Ölçeğinden aldıkları puanları arttıkça çocukları ile "birlikte okuma" etkinliklerinde bu davranışları fiziksel olarak gösterme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 6'da "Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri" ölçeklerinden "Birlikte Okuma Etkinliği Ölçeği" ve "Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formu"ndan elde edilen gözlem puanının korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Anne-baba-çocuk birlikte kitap okuma envanteri, birlikte okuma etkinliği ölçeği ve birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem puanı korelasyon analizi sonuçları

		Gözlem Puanı	
Birlikte Okuma Etkinliği Ölçeği	Pearson korelasyon	0.687	***
	p	<.001	

Not. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tablo 6 incelendiğinde annelerin "Birlikte Okuma Etkinliği Ölçeği" puanları ve "Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Puanları" arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. (Pearson's  $r = 0.687$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuca göre annelerin Birlikte Okuma Etkinliği Ölçeğinden aldıkları puanları arttıkça çocukları ile birlikte okuma etkinliklerinde bu davranışları fiziksel olarak gösterme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 7'de "Anne-Baba-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Envanteri" ölçeklerinden "Çocuğun Okuma Alışkanlığı Ölçeği" ve "Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formu"ndan elde edilen gözlem puanının korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Anne-baba-çocuk birlikte kitap okuma envanteri, çocuğun okuma alışkanlığı ölçeği ve birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem puanı korelasyon analizi sonuçları

		Gözlem Puanı	
Çocuğun Okuma Alışkanlığı Ölçeği	Pearson korelasyon	0.579	***
	p	<.001	

Not. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tablo 7 incelendiğinde annelerin "Çocuğun Okuma Alışkanlığı Ölçeği" puanları ve "Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Puanları" arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Pearson's  $r = 0.579$ ,  $p < .001$ ). Buna göre annelerin Çocuğun Okuma Alışkanlığı Ölçeğinden aldıkları puanları arttıkça çocukları ile "birlikte okuma" etkinliklerinde bu davranışları fiziksel olarak gösterme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

### **Anne-Babaların Çocukları İle Gerçekleştirdikleri Birlikte Okuma Sürecinde Kullandıkları Fiziksel Davranışlar İle Yaşları Arasında İlişki Nedir Sorusuna Yönelik Bulgular**

Tablo 8’de Annelerin Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formundan aldıkları puanların annelerin yaşları ile Kruskal-Wallis Testi analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 8. *Annelerin birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem puanlarının yaşları ile kruskal-wallis testi analizi sonuçları*

	$\chi^2$	df	p
Gözlem Puanı	13.8	2	0.001

Tablo 8 incelendiğinde “Annelerin Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formu”ndan aldıkları puanlar ile annelerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani, annelerin yaşları arttıkça birlikte okuma sürecine ilişkin gözlemlenen fiziksel davranışlarında da anlamlı bir artış olmuştur ( $p = .001$ ,  $p < .001$ ).

#### **Anne-Babaların Çocukları İle Gerçekleştirdikleri Birlikte Okuma Sürecinde Kullandıkları Fiziksel Davranışlar İle Eğitim Durumları Arasında İlişki Nedir Sorusuna Yönelik Bulgular**

Tablo 9’da Annelerin Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formu’ndan aldıkları puanların annelerin eğitim durumları ile Kruskal-Wallis Testi analizine ilişkin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. *Annelerin birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem puanlarının annelerin eğitim durumları ile kruskal-wallis testi analizi sonuçları*

	$\chi^2$	df	p
Gözlem Puanı	21.4	4	<.001

Tablo 9 incelendiğinde “Annelerin Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formu”ndan aldıkları puanlar ile annelerin eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin eğitim seviyeleri arttıkça çocukları ile “birlikte okuma” sürecinde sergiledikleri davranışlarında anlamlı bir artış olmuştur ( $p = .001$ ,  $p < .001$ ).

#### **Anne-Babaların Çocukları İle Gerçekleştirdikleri Birlikte Okuma Sürecinde En Çok Kullandıkları Fiziksel Davranışlar Nelerdir Sorusuna Yönelik Bulgular**

Tablo 10’da Annelerin Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formu’nda gözlemlenen davranışlarda alınan puanların ortalamaları, minimum ve maksimum puanları yer almaktadır.

Tablo 10. Annelerin birlikte okuma süreci fiziksel davranış gözlem formu puan ortalamaları

	Yazı ya da görselleri işaret etme/gösterme	El-kol/Vücut hareketlerinin kullanımı/Jest ve mimikler	Yüz ifadelerinin kullanımı /Duygular	Farklı ses tonlarının kullanımı	Soruların kullanılması	Metin içerisindeki yeni ve anlamı bilinmeyen kelimelerin konuşulması
Mean	10.5	5.41	3.78	6.89	7.86	1.8
Min.	0	0	0	0	0	0
Max.	19	12	11	19	17	10

Tablo 10 incelendiğinde “Annelerin Birlikte Okuma Süreci Fiziksel Davranış Gözlem Formu”ndan altı alt boyutta aldıkları puanlar görülmektedir. Annelerin Yazı ya da görselleri işaret etme/gösterme davranışından en yüksek 19, en düşük 0 puan aldıkları, ortalama ise 10.5 puan aldıkları görülmektedir. El-kol/Vücut hareketlerinin kullanımı/Jest ve mimikler davranışından en yüksek 12 en düşük 0 puan aldıkları ortalama 5.41 puan aldıkları, Yüz ifadelerinin kullanımı/Duygular davranışından en yüksek 11 en düşük 0 puan aldıkları ve bu davranıştan ortalama 3,78 puan aldıkları, Farklı ses tonlarının kullanımı davranışından en yüksek 19 en düşük 0 puan aldıkları ve bu davranıştan ortalama 6,89 puan aldıkları, Metin içerisindeki yeni ve anlamı bilinmeyen kelimelerin konuşulması davranışından en yüksek 10, en düşük 0 puan aldıkları bu davranıştan ise ortalama 1,38 puan aldıkları saptanmıştır. Annelerin yapılan gözlemler sonucunda en düşük ortalamayla “Metin içerisindeki yeni ve anlamı bilinmeyen kelimelerin konuşulması” davranışını gösterdikleri belirlenmiştir. Yine yapılan gözlemlerde en yüksek “Yazı ya da görselleri işaret etme/gösterme” davranışını gösterdikleri söylenebilmektedir.

#### **Anne-Babaların Çocukları İle Gerçekleştirdikleri Birlikte Okuma Sürecinde Sergiledikleri Davranışların Nedenlerine Yönelik Bulgular**

Annelerle yapılan görüşmelerde öncelikli olarak “Birlikte Okumada İnanç Becerileri Ölçeği”nde aldıkları puanlar üzerine görüşülmüştür. Annelere istatistiksel olarak birlikte okumaya dair inançlarının artmasıyla sergiledikleri fiziksel davranışlarında arttığı belirtilmiştir. Birlikte okumaya inançlarını nelerin etkilediği ya da bu durumun nedenlerine ilişkin bazı annelerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ben çocuğumla birlikte kitap okurken genellikle gece yatmadan önce okuyorum. Gece okuduğumuz için uykusu geliyor ve bu nedenle hızlı okumaya çalışıyorum. Ölçme aracında belirttiğiniz gibi öyküye ilişkin sorular sormak, defalarca okumak falan imkânsız oluyor. Zaten çok huzursuz oluyor bu nedenle sanırım o davranışlara dikkat etmediğim için hata yapıyorum.” (A8)

“Çocuğum bazen bir kitaba takıyor ve günlerce onu okumamı istiyor. Ben bu durumdan sıkılıyorum ve ona okumamız için başka şeyler öneriyorum ama ne yazık ki kabul etmiyor oluşu bana kötü gibi geliyordu. Sanırım onun okumaya ve anlatmaya dair olan isteğini bu şekilde engelliyorum. Aslında hep farklı kaynaklarla tanışsın istemiştım ama onun isteklerini gözetmediğimi düşünüyorum.” (A3)

“Bizim evde eşim de ben de pandemi nedeniyle ofislerimizi kapattığımız için evden çalışıyoruz. Bu nedenle çocuk ister istemez biraz babasıyla biraz benimle idare ediyor. Bizleri çalışırken ya da bir şeyler yazarken görmesinin ondaki okuma inancını arttıracığını düşünmemiştim. Çoğu zaman başımızdan göndermek zorunda kalıyorduk. Sanırım artık daha fazla yanımızda kalmasının ona da faydası olduğunu düşünüyorum. Okuma yazma için ona da yanımızda bir masa koymak gerekir belki de. Kalem, kâğıt gibi şeyler verilebilir. Bunu hiç düşünmemiştik.” (A2)

“Ben kendimde kitap okumaktan sıkılıyorum. Bu yüzden çocuğuma okurken de çok sabırlı olamıyorum. Bir an evvel bitsin istiyorum. Soru sormadan hızlıca okuyup sonlandırmak geliyor içimden. Sanki bir görev gibi yapmam sanırım birlikte okumamızın önünde engeli oluşturuyor.” (A1).

Annelerin “Anne-Baba Okuma-Yazma Alışkanlıklarını Belirleme Ölçeği”nden ve “Anne-Baba Okuma Yazma Alışkanlıklarına Model Olma Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin anneler ile görüşülmüştür. Annelere istatistiksel olarak okuma yazmaya dair alışkanlıklarını belirleme ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça yani okuma yazmaya dair bazı davranışları sergileyerek çocuklarına model oldukça “birlikte okuma” etkinliklerinde de bu davranışları fiziksel olarak gösterme düzeylerinin arttığı belirtilmiştir. Anne-babaların okuma yazma alışkanlıklarının birlikte okuma sürecini nasıl etkilediği ve neden bu davranışları sergiledikleri/sergileyemediklerine ilişkin bazı annelerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çocuğuma zaman zaman resimli öykü kitapları alıyorum. Bu kitapları okumaya çalışıyoruz ama açıkçası ben evde pek kendim kitap okumuyorum. Birçok yerde evde örnek olmanın önemli olduğunu söylüyorlar biliyorum ama evdeki işlerden koşuşturmadan okumaya zaman kalmıyor. Bir de ben ilkokulda birlikte okumanın önemli olduğunu düşünüyordum ve bu nedenle de yalnızca ona kitap okumaya çalışıyordum kendim kendime okumuyorum.” (A7)

“Pandemi nedeniyle bizler birkaç yıldır işlerimizi evde yapıyoruz. Ben anne olarak evden çalışmaya çabalıyorum. Elbette çocuğum benim bilgisayarda bir şeyler yazdığıma, okuduğuma, toplantılara girdiğime şahit oluyor, fakat elektronik cihazlardan onu uzak tutmaya çalışıyoruz. Bu nedenle pek ona e-dergi, e-kitap gibi dokümanlar almadık. Bunları hiç bilmiyor. Ama dijital almadığımız gibi sanırım bu tür dergileri marketten, kitapçıdan da pek almıyoruz. Kitap almak yeterli gibi görüyoruz.” (A2)

“Sanırım artık evde yazı yazmayı unuttuk. Ben de eşimde eve geldiğimizde yorgun oluyoruz ve açıkçası kâğıt kalemi hiç kullanmıyoruz diyebilirim. Evde bazen ihtiyaç olduğunda bulmakta bile zorlanıyoruz. Ama çocuğumuzun resim defterleri, boyaları ya da kalemleri var. o resimler yapıyor, kesiyor falan. Fakat sanırım ben uzun zamandır liste yapmadım ya da örnek olması için bir şeyler yapmadım. Bu konuda hata yaptığımı düşünüyorum.” (A1)

“Yazı yazdığımızda bazen çocuğum yanıma geliyor kalemi ya da kâğıdı almak istiyor. Aldığında da kendi kendine bir şeyler karalıyor yazı yazdım diyor. Ona bunların yazı

olmadığını söylüyorum. Bana kızıyor hayır şunları şunları yazdım diyor. Bu benim hoşuma gidiyor açıkçası. Ama yazıların nasıl olduğunu göstermeli miyim bu konuda endişeliydim. Hani harfleri göstermeyin öğretmeyin diyor ya ilkokul öğretmenleri o yüzden de çekiniyorum bir şeyler yazdırmaya. Ama yazdığımızı görmesi sanırım onu olumlu etkiliyor bundan kaçmamam gerektiğini öğrendim." (A5)

"Biz pek liste hazırlamıyoruz ve kullanmıyoruz ki çocuk bunu evde görsün. Ben not almak için ajanda kullanıyorum ama sanırım evde hiç çıkarmıyorum. İş yaşamındaki koşuşturmayı eve yansıtılmaya çalışıyoruz. Aslında liste tutmak çok kolay hatta bazen onunla da listeler yapılabilir. Bende denemek isterim." (A3)

Annelerin "Birlikte Okumada Etkinliği Ölçeği"nden ve "Çocuğun Okuma Alışkanlığı Ölçeği"nden aldıkları puanlar üzerine yapılan görüşmelerde annelere istatistiksel olarak birlikte okuma etkinliklerine ve çocuğun okuma alışkanlığına ilişkin puanların artması ile sergiledikleri fiziksel davranışlarında arttığı açıklanmıştır. Birlikte okuma etkinliklerini nelerin etkilediği ya da bu durumun nedenlerine ilişkin bazı annelerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Çocuğumla birlikte okumaktan keyif alıyorum. Hikâyeleri okuduğumda onun şaşırması, eğlenmesi hoşuma gidiyor, bu tepkileri benim okumamı sağlıyor." (A10)

"Geceleri kitap okumak bazen benim için yorucu oluyor. Sanırım yalnızca geceleri okumamam gerekiyor. Mümkün olduğunca okumaya zaman ayırmaya çalışıyorum fakat sanırım dergiler gibi şeylerde eklemeli ve okuduklarımızı çeşitlendirmeliyiz." (A2)

"Bizim evde kitapları genellikle E.... okuyor. Babası ve ben okuyamıyoruz elimizden alıyor ve kendisi okumak istiyor. Bazen buna izin veriyoruz ama bazen de sıkılıyor bir an evvel bitsin diye ona hadi artık yeter birazda biz okuyalım diyoruz. Ama kitapları biz okuduğumuzda sıkılıyor ve birkaç sayfa sonra kalkıp gidiyor. Bu nedenle de okumaktan uzaklaşıyorum. İlla onun dediği mi olmalı yoksa bizim dediğimiz gibi mi okumalı kafam karışıyor. Bu karmaşada birlikte okuma etkinliğinin kısa sürmesine neden oluyor. " (A9)

"Evimizde resimli öykü kitapları var. Bunlar genellikle ablasından kalma kitaplar. Kitaplara birlikte bakıyoruz inceliyoruz. Resimlerini konuşuyoruz ama çabuk sıkılıyor ve bırakıp gidiyor. O bırakıp gidince bizde bırakıyoruz." (A3)

"Birlikte okuma etkinliklerimiz bazen bizim için işkenceye dönüşüyor bazen de keyifli geçiyor. Bazen dinlemiyor bizi ve oturması, dinlemesi konusunda ısrarcı olunca kavga etmeye başlıyoruz. Bazen de kendi getiriyor hadi okuyalım diye. Bu tür zamanlarda okumaya çalışıyorum ama işlerim olduğunda yeterince okumaya yetişemiyorum galiba." (A7)

Anneler ile yapılan görüşmeler ışığında nicel verilerin aydınlatılması ve nedenlerinin saptanması sağlanmıştır. Annelerin görüşlerine göre birlikte okuma etkinliklerinde annelerden, okuma ortamından, imkânlardan, okumanın gerçekleştiği zaman diliminden ve evde bulunan diğer fertlerden kaynaklı sorunların birlikte okuma sürecini etkilediği söylenebilir. Annelerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma sürecini etkileyen birçok unsurun bulunduğu ve annelerin bu unsurlar hakkında yukarıda yer alan açıklamaları sunduğu söylenebilir.

## Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Anne babaların çocukları ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlarıyla bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucuna göre;

- Annelerin çocukları ile birlikte okuma sürecine yönelik görüşleri ile birlikte okuma davranışları arasında anlamlı ilişki görülmüştür.

- Annelerin yaşı arttıkça birlikte okuma sürecine ilişkin gözlemlenen destekleyici fiziksel davranışlarında anlamlı artış saptanmıştır.

- Annelerin eğitim durumu arttıkça birlikte okuma sürecine ilişkin gözlemlenen destekleyici fiziksel davranışlarında anlamlı artış saptanmıştır.

- Yapılan gözlemler sonucunda annelerin birlikte okuma sürecinde en düşük ortalamayla "metin içerisindeki yeni ve anlamlı bilinmeyen kelimelerin konuşulması" davranışını gösterdikleri, en yüksek "yazı ya da görselleri işaret etme/gösterme" davranışları gösterdikleri görülmüştür.

Çocuğun kitapla ilk tanıştığında, kitapla arasında kurulan ilişki, çocuğun okumaya ilginde önemli bir etkindir (Scarborough ve Dobrich, 1994). alışmalar evde gerçekleştirilen anne-baba-ocuk birlikte okuma etkinliklerinin çocuğun bilişsel ve dil gelişiminde önemli katkıları olduğunu göstermektedir (Bergman, Aram ve Itzkovich, 2021; Bus, Van Ijzendoorn, and Pellegrini, 1995; Dixon-Krauss, Januszka ve Chae, 2010;). Dahası ocuğun birlikte okuma etkinlikleri kapsamında kitaptaki metinlere maruz kalması, metinlerin kullanımı ve kitapla meşgul olmanın bir sonucu olarak erken okuryazarlık becerilerinin geliştiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Britto ve Brooks-Gunn, 2001). Bruner (1983) okuyucu ve ocuk arasındaki ilişkinin kendi içinde öznel olduğunu ve sohbet sırasındaki kullanılan kelimeler, eylemler ve davranışlar arasında bağlantı olabileceğini belirtmektedir. Anne-baba ve çocuğun zihinsel süreçlerini karmaşıklaştıracak, ardından da düzenleyecek bir iletişime girmeleri önemlidir (Benson 1997; Ormrod, 2018). Ayrıca anne-baba-ocuk arasında gerçekleşen birlikte kitap okuma sıklığı ve niteliği çocuğun okumaya yönelik olumlu bir etki yaratmakta ve zamanla okuryazarlık başarısını da etkilemektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Scarborough ve Dobrich, 1994). Özetle ev; çocuğun dil ve okuryazarlıkla ilk ilişki kurduğu ortam olup, anne-babanın kitapla ilişkisinde okuryazarlığı gözlemlediği, keşfettiği ve katıldığı bir alandır (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000).

Anne-babaların çocuklarını kütüphaneye götürmeleri, kafiye oyunları oynamaları, okudukları metinde kelimelere odaklanma gibi davranışların çocukların sözlü dil becerilerine olumlu etki yarattığı (Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006), evde aile okuryazarlık uygulamalarının ise çocuğun akademik başarısını etkilediği (DeBruin-Parecki ve Krol-Sinclair, 2003), ocukların okuryazarlığa yönelik algılanan ilgilerinin, çocukların dil ve okuryazarlık sonuçlarıyla, paylaşılan kitap okuma sıklığı ve kalitesi ölçümlerinden daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Scarborough ve



Dobrich, 1994). Son yıllarda yürütülen çalışmalarda konu daha da özele indirgenerek, anne-baba-çocuk birlikte okuma etkinliklerini çeşitlilik, anlam, odaklandıkları noktalar açısından değerlendirilmiştir (DeBaryshe, Binder, ve Buell, 2000; DeBruin-Parecki; 1999, 2003, 2007; DeBruin-Parecki ve Krol-Sinclair, 2003). Yürütülen bu çalışmada ise konu annelerin görüşleri ile davranışları arasındaki farka odaklanmış ve anne-baba görüşleri ile sergiledikleri davranışlar arasında olumlu ilişkiyi ortaya çıkarmıştır.

Anne-baba-çocuk birlikte okuma etkinliklerinde yüksek kaliteli etkileşimler çocukları çıkarımlarda bulunmaya, kitap hakkında soru sormaya ve tahminler oluşturmaya teşvik eder, böylece çocukların yeni kelimelere maruz kalmasını ve bunları kullanmasını artırır (Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008). Anne-babaların bu yüksek kaliteli etkileşimlere ne ölçüde katıldıkları, çocuklara okumada neyin yararlı olduğuna dair inançların uygun olduğunu düşündüğü kritik bir noktadır (Bingham, 2007). Bojczyk, Davis ve Rana (2016), annelerin çocukların ortak okumaya aktif katılımına ilişkin inançlarının, ikili ortak okuma etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili olduğunu belirtmiş, Van Kleeck (2003), anne-baba inançlarının, evde hangi becerilerin öğretilmesinin önemli olduğunu doğrudan etkileyebileceğinden, ev okuryazarlık deneyimlerini öngörebileceğini öne sürmüştür. Okumayla ilgili anne-baba inançları üzerine yapılan mevcut araştırmalar, annelerin okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin, birlikte kitap okuma uygulamalarında önemli olduğunu göstermiş ve annelerin okuma üzerine inançları ile, gözlemlenen anne-çocuk kitap okuma etkileşiminin kalitesi arasında güçlü ilişki bulmuşlardır (DeBaryshe ve Binder, 1994; DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000; Newland ve diğerleri, 2011; Stipek, Milburn, Clements ve Daniels, 1992). Araştırmalar, anne-babaların çocukların öğrenmesini en iyi nasıl destekleyeceklerine dair inançlarının, bu stratejilerin kullanımlarını bilgilendirme eğiliminde olduğunu bulmuş, annelerin birlikte kitap okuma stratejilerine ilişkin bir inanç-davranış ilişkisi olduğunu göstermiştir. (Bingham, 2007; Bojczyk, Davis ve Rana, 2016; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe ve Binder, 1994; Stipek ve diğerleri, 1992). Araştırma sonuçlarına paralel olarak, Barnyak (2011) da annelerin birlikte okumadaki davranışları gözlemleri ile görüşme sonuçları arasındaki ilişki arasında tutarlılık bulmuştur.

Anne-baba eğitim durumu ve yaşı çocuğun gelişimi ve eğitiminde önemli bir faktördür. Bennet, Weigel ve Martin'e (2002) göre anne-babaların eğitim seviyesi ile ev ortamında çocuklarına sundukları okuryazarlık yaşantıları ve çocuklarına kazandırdıkları okuryazarlık becerileri arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Çocukların alıcı kelime dağarcığının, hikâye ve yazı kavramlarının ve genel okuryazarlık becerilerinin yordayıcısı olarak anne-baba eğitim durumu görülmektedir (Bracken ve Fischel, 2008). Yani, daha yüksek eğitim seviyesine sahip anne-babalar okumaya daha fazla ilgi göstermekte, okumaya daha fazla ilgi gösteren çocuklara sahip olmakta ve çocukları ile daha yüksek düzeyde ortak okuma etkileşimi kurmaktadır (Bracken ve Fischel, 2008). Anne-babaların eğitim seviyeleri arttıkça, çocukların okula başlamadan önce okuma alıştırmaları yapmaları daha olasıdır (Britto ve Brooks-Gunn, 2001). Eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalar çocukların eğitimine daha

fazla dâhil oldukları ve bu eğitim düzeylerinin anne-babaların okuma alışkanlıklarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (DeBruin-Parecki ve Krol-Sinclair, 2003). Curenton ve Justice (2008) çalışmalarında, daha fazla eğitime sahip annelerin, diyalogun değerine ve paylaşılan kitap okumada aktif çocuk katılımına daha az eğitilmiş akranlarına göre önemli ölçüde daha fazla inandıklarını belirtmişlerdir. Anne-babaların okuma alışkanlıkları, çocuklarına boş zamanlarında okumaya ve öğrenmeye değer verdiklerini gösterir, bu nedenle çocuklarında da benzer durumu görmek daha yüksek olasılığa sahiptir (Abeyrantha ve Zainab, 2004; Bailey, 2006; McKool, 2007). Bingham'ın (2007) çalışması, annenin çocuğun öğrenmeye ilişkin inançları ile gözlemlenen duyuşsal ve öğretici kitap okuma kalitesi arasında annenin eğitim başarısını kontrol eden pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmada benzer şekilde anne-babanın birlikte okuma sürecinde sergiledikleri davranışlar ile eğitim durumu arasında olumlu ilişki görülmüştür. Annenin eğitim seviyesi arttıkça birlikte okumada daha etkin ve çocuğa daha fazla fayda sağlayıcı bir etkinliğe dönüşmektedir.

Bu çalışmada annelerin birlikte okuma sürecinde en düşük ortalamayla "metin içerisindeki yeni ve anlamı bilinmeyen kelimelerin konuşulması" davranışını gösterdikleri, en yüksek "yazı ya da görselleri işaret etme/gösterme" davranışları gösterdikleri görülmüştür. Birlikte okuma sürecinde anne-babaların gösterdiği fiziksel davranışlar arasında işaret etme davranışları çalışmalarda gözlenmiş bir davranıştır (DeLoache ve DeMendoza, 1987; Murphy, 1978). Birlikte okuma etkinliklerinde çocukların okuma deneyimlerini geliştirebilecek potansiyel olarak önemli davranışlar olarak işaret etme ve sayfa çevirme olarak tanımlanmıştır (Strouse ve Ganea, 2017). Sénéchal ve diğerleri. (1995), anne-babaların daha fazla soru sorduğunda ve daha fazla geri bildirim sağladığında çocukların daha fazla konuştuğunu belirtmiştir. Fletcher ve Finch (2015) ayrıca, çocukların, kendilerine soru sorulduğunda ve olumlu geribildirim aldıklarında, okumaya daha duyarlı olduklarını bulmuşlardır. Özetle hem sözel olmayan davranışları (işaret etme, sayfa çevirme) hem de anne-baba ve çocuk dilinin (anne-baba ve çocuk konuşmasının miktarı ve içeriği) ve bu dilin gelişimine hizmet edebilecek yönlerini belirleyebilecek öneme sahiptir (Strouse ve Ganea, 2017).

Bishop (1990) okulöncesi dönemdeki çocukların çocuk kitaplarının çocuklar için önemini "pencere" metaforu ile tanımlarken, bu çalışma çocuğun kitapla ilk ilişkisini kurmayı sağlayan anne-babalarının birlikte okuma davranışları ve düşünceleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Çocukların ailelerindeki okuma geçmişi okul çağında önemli bir arka planı oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu çeşitliliği tanıması ve uygun yaklaşımlar sergilemesi önemlidir. Öğretmenler anne-babaları çocuklarıyla birlikte okumaya dâhil etmenin olumlu etkisi hakkında bilgilendiren müdahale çalışmaları yürütebilir. Birlikte okumanın önemi ve içeriği hakkında oluşturulan ev broşürleri, konu hakkında anne-babaları düşünmeye sevk edebilir. Birlikte okumaya yönelik görüşleri ile davranışları arasındaki tutarlılığın görüldüğü bu çalışmada söz konusu müdahale çalışmaları görüşleri etkileyerek deneyimleri ve birlikte okuma kalitesini iyileştirebilir. Aileleri yönlendirici çalışmalar (kütüphane geceleri, kitap kulübü, okuma listeleri, birlikte okuma videoları vb.) sunulabilir. Anne-baba-çocuk

birlikte okumaya yönelik müdahale uygulamaları çalışmaları yürütülerek, çocuğun gelişimine yönelik katkısı incelenebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Children's books can be perceived as "windows" for preschool children and as "mirrors" for school-age children who are able to read on their own (Bishop, 1999). To preschool children, books are "windows" to see and get acquainted with other lives, different parts of the world, and animals and other creatures they never come across in real life. Children use books to learn about the life, watching it through the window in a sense. The children who are able to read on their own, on the other hand, use books as means to reflect on themselves, sometimes thinking about themselves in the light of certain characters in the book, finding similarities and parallels between the scene in the book and the settings in which they live. This, in turn, is a reference to the "mirror" function of the books. The children find themselves in the books, coming across cases familiar to their own lives or what they imagine. In other words, books provide them with the opportunity to get to know themselves, just like holding a mirror (Adrian, Clemente, Villanueva, and Rieffe, 2005). When evaluated as a whole, books open new doors in children's minds with the symbols they contain.

Vygotsky, who has important studies on language development in children, states that language is acquired and developed through tools that enable formal and informal communication with adults, such as symbols, literature, mathematics, and art. Such means include symbols, literature, maths, and arts (Wertsch, 1988). In his "Theory of Mind," Vygotsky explains the complex mental processes the child builds through social interaction. These mental processes are noted to develop through interaction with not only the child's peers but also adults. For this reason, Vygotsky states that adults and children should engage in communication that will complicate and then regulate their mental processes (Benson, 1997; Ormrod, 2018).

Preschool children usually get acquainted with picture books from infancy through the books provided by their parents. In other words, parents are the first individuals to give children books, read them, and communicate with them about them. The parents' methods of reading play a central part in forming positive attitudes towards books. As Yıldız Bıçakçı, Er, and Aral (2018) noted, reading is even more effective in contributing to the child when shared reading approaches are used.

Reading together is defined as an adult reading a book to a child and the communication established between the adult and the child in this process (Cutler and Palkovitz, 2020; Eutsler and Trotter, 2020; Gonzalez, Taylor, Hindman, Skibbe, and Foster, 2013; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Jimenes, Reichman, Mitchell, Schneper, McLanahan ve Notterman, 2020; Torr, 2020). In shared reading, the child is effectively involved in the act of reading and discovers that the text evolves into fun adventures and emotional narratives while having an enjoyable time. Through the reading act, the child becomes more than just an audience and instead assumes a role that includes talking about the book, sharing and discussing ideas with the adult, elaborating on the selected points, asking questions about matters one is curious about, learning new words, and accumulating new experiences (Bergman Deitcher, Aram, and Goldberg, 2021; Bergman Deitcher, Aram and Itzkovich, 2021; Deretarla Gül, 2015; Dixon-Krauss, Januszkave Chae, 2010).

Shared reading has innumerable effects on children. Studies show that shared reading activities contribute to the development of children's receptive and expressive language skills and early literacy skills (Bennett, Weigel, and Martin, 2002; Deckner, Adamson, and Bakeman, 2006; Duursma, 2016; Fletcher and Reese, 2005; Jiménez, Filippini and Gerber, 2006; Sénéchal, Pagan, Lever and Ouellette, 2008; Pentimonti and Kaderavek, 2013; Zucker, Cabell, Justice, 2013), increase academic achievement (Bracken and Fischel, 2008; Hindman, Connor, Jewkes, and Morrison, 2008; Kim, Shahaean, and Proust, 2018; Kotaman, 2007, 2009; Revelle and Bowman, 2017; Saracho, 2017; Whitehurst and Lonigan, 1998; Wu and Honig, 2010), support communication between the parents and the child and offer enjoyable experiences (Baroody and Diamond, 2010; Bus, Van Ijzendoorn, and Pellgrini, 1995; Bus and Van Ijzendoorn, 1992; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, and Lamb, 2004; Schapira and Aram, 2020; Sonnenschein and Munsterman, 2002). At the same time, studies indicate that these effects on children change depending on the frequency and quality of the shared reading process (Duursma, 2016; Marjanovič-Umek, Hacin, and Fekonja, 2017; Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, and Rodriguez, 2006; Saracho, 2017; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price, Brillhart, 2011; Wu and Honig, 2010). The literature does not lack hypotheses covering the effects noted above and the mechanisms leading to them. The socioeconomic position of the family (Duursma, 2016; Raikes et al., 2006), the level of education the parents had (Bracken and Fischel, 2008; Duursma, 2016), the gender of the parent engaged in the shared reading activity (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Levy, Hall and Preece, 2018; Vandermaas-Peeler et al., 2011), their interest in and experience with shared reading (Bojczyk, Davis, and Rana, 2016; Husain, Choo, and Singh, 2011; Wu and Honig, 2010), and their confidence in the readiness of the child (Bojczyk et al., 2016; Öztürk, Hill and Yates, 2016) are but a few of these factors. There are also some studies discussing the factors associated directly with the child. The child's age, gender, birth order, level of interest in reading, level of development, access to picture books, interest in the book being read, and whether the book is in print or a digital form are also noted as factors with direct effects on the shared reading activity (Gilkerson, Richard, and

Topping, 2015; Hutton, Phelan, Horowitz-Kraus, Dudley, Altaye, DeWitt, ve Holland, 2017; Kim and Anderson, 2008; Krcmar and Cingel, 2014; Marjanovič-Umek et al., 2017; Raikes et al., 2006; Revelle and Bowman, 2017; Vandermaas-Peeler et al., 2011).

During shared reading, parents also engage in physical acts that affect the reading process. A number of studies in the literature are based on observations on children's games, with a view to increasing the effectiveness of the shared reading process. The observations on the games the parents play with the child, in particular, revealed that certain physical acts on the parents' part are more emphasized than other communication elements (Hurwitz, 2002; MacDonald and Parke, 1986). It is understood that such acts during playtime can pose obstacles to an effective, shared reading experience (DeBruin-Parecki, 1999). In a review of the literature on shared reading, DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) developed the Adult/Child Interactive Reading Inventory (ACIRI) as a list of the behaviors the parents should focus on during the shared reading process. ACIRI discusses 12 types of parent behavior in three basic categories. The categories are "promoting interactive reading and comprehension, using literacy strategies, and enhancing attention to the text." DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) and DeBruin-Parecki and Krol-Sinclair (2003) argue that the parents should engage in certain physical acts, including pointing at the text or the image, using hand, arm, or body movements or gestures and mimics in accordance with the events unfolding in the story; using facial expressions; using a range of sound tones, accents and emphasis; using questions; resorting to stopping and drawing attention from time to time during the journey through the text; pointing at and pronunciation of words the child does not know to draw her attention; reading in a close arrangement with the child; taking a comfortable sitting position for shared reading; and giving the child the opportunity to comment.

These acts specified by DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) and DeBruin-Parecki and Krol-Sinclair (2003) lay the foundations for a more effective shared reading experience. A glance at the literature reveals that studies often focus on the shared reading's effects on the child (Bennett, Weigel, and Martin, 2002; Bracken and Fischel, 2008; Deckner, Adamson, and Bakeman, 2006; Duursma, 2016; Fletcher and Reese, 2005; Hindman, Connor, Jewkes and Morrison, 2008; Jiménez, Filippini and Gerber, 2006; Kotaman, 2007, 2009; Revelle and Bowman, 2017; Saracho, 2017; Sénéchal, Pagan, Lever and Ouellette, 2008; Kim et al., 2018; Whitehurst and Lonigan, 1998; Wu and Honig, 2010; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti and Kaderavek, 2013), whereas studies on the parents' physical acts during the shared reading process are less common (Barnyak, 2011; Bingham, 2007; Bojczyk, Davis, and Rana, 2016; DeBruin-Parecki; 1999, 2003, 2007; DeBaryshe, Binder and Buell, 2000; DeBruin-Parecki and Krol-Sinclair, 2003).

In this context, the study is expected to contribute to the literature, with the findings as input for comparisons between specific cultures.

In the light of the information provided above and based on the groundwork laid by DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) and DeBruin-Parecki and Krol-Sinclair (2003), the present study aimed to analyze the relationship between the parents' behaviors during the shared reading process, and their opinions regarding the process and the experience.

For this purpose, the study set out to answer the following research questions:

1. What is the relationship between mothers' opinions on the process of shared reading with their children and the mothers' behaviors while reading together?
  - Do mothers' ages correlate with the physical acts they engage in through their shared reading process with their children?
  - Do mothers' education levels correlate with the physical acts they engage in through the shared reading process they have with their children?
  - What are the most common forms of physical acts the mothers engage in through the shared reading process they have with their children?
  - What are the reasons leading to specific behaviors the mothers engage in through the shared reading process they have with their children?

## **Method**

### **Research Pattern**

The study was designed with a mixed method. First, the correlational model –a quantitative research method– was employed to analyze the relationship between the parents' acts through their shared reading process with their children and their views on the process. The correlational model aims to depict a past or present case in its actual form and to determine any variations in two or more variables and the extent and nature of such variations (Fraenkel and Wallen, 2009). Second, the correlation between the parents' behaviors and views was analyzed by inquiries into the causes of such behavior, using a case study as a qualitative research method. Third, the study utilized qualitative findings to explain and develop causal links between quantitative findings. Therefore, the study was essentially one with the sequential mixed model (QUAN →QUAL). Sequential mixed models entail steps ordered one after another (Tashakkori and Teddlie, 2003). Finally, the quantitative analyses of the results reached in the first stage were followed by discussing such quantitative data with the mothers to investigate the causes thereof with the help of qualitative methods.

### **Study Group**

The study group comprised 37 mothers with 3-6-year-old children living in various provinces of Turkey. The researchers began with composing an invitation for an online survey. Then, the text was shared on various social media platforms, inviting all parents interested in the study to

participate. The invitation was kept online for one week. Finally, the parents who wished to take part in the study registered using the form and were included in the study after extending their approval for the ethical considerations disclosure for the study. In the end, a study group comprised participants selected randomly from various provinces of Turkey. Tables 1 and 2 present some descriptive information about the mothers included in the study group.

Table 1. *Age-based distribution of mothers in the study group*

Age	f	%
21-30 years-old	13	35,1
31-40 years-old	20	54,1
41-50 years-old	4	10,8

Table 1 presents the age-based distribution of participating mothers. Among 37 mothers who took part in the study, 35.1% (f=13) were in the 21-30 age group, 54.1% (f=20) were in the 31-40 age group, and finally, 10.8% (f=4) were in the 41-50 age group.

Table 2 presents the education-based distribution of participating mothers.

Table 2. *Education-based distribution of mothers in the study group*

Level of Education	f	%
Secondary school	1	2,7
High school	6	16,2
Associate degree	4	10,8
Bachelor's degree	15	40,5
Post-graduate	11	29,7

Table 2 shows that most mothers who participated in the study had bachelor's or graduate degrees. Of the participating mothers, 2.7% (f = 1) were secondary school graduates, 16.2% (f = 6) were high school graduates, 10.8% (f = 4) had associate degrees, 40.5% (f = 15) had bachelor's degrees, and finally, %29.7 (f = 11) had graduate degrees.

This study was limited to 37 mothers of upper and middle socio-economic status who participated voluntarily and willingly during the period of February-April 2020-2021. Upper, middle, and low-income groups were determined according to the TUIK (2022) report, and it was determined that the mothers in the study group had upper and middle-household incomes.

### **Data Collection**

The data collection process was carried out in five stages.

1<sup>st</sup> Stage: Before proceeding with the data collection, an online form titled "Parent-Child Shared Book Reading Inventory" was developed and provided to the parents to learn about their opinions on shared reading.



2<sup>nd</sup> Stage: An information note containing the instructions was shared with the mothers. It was stated that mothers should choose a picture storybook with their children, read it together, and videotape the process with their children's verbal consent.

3<sup>rd</sup> Stage: When they felt comfortable and ready, the mother or father was asked to perform the shared reading process with the child, and an adult was asked to record the process with the help of the other parent or a relative. These recordings were also shared with the researchers via a digital data storage system. However, the video recordings of the mothers who wanted to participate in the study were taken. The fathers did not participate in the reading process and only supported the mothers in the video recording.

4<sup>th</sup> Stage: The received videos were analyzed and scored using the observation scorecard developed with reference to DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007).

5<sup>th</sup> Stage: The data obtained from the measurement tools were presented to the mothers. The differences between the answers they provided in the first form and the actual behaviors displayed were explained. Interviews were held with ten mothers who agreed to be interviewed to explain the reasons for these differences. The interview was audio recorded by the researchers, with the mothers' permission, and analyzed after transcription.

### **Data Collection Tools**

The data collection process was based on three tools: the Parent-Child Shared Book Reading Inventory, the Parent-Child Shared Reading Observation Form, and the Parent Interview Form.

**Parent-child shared book reading inventory:** The "Parent-Child Shared Book Reading Inventory" adopted into the Turkish language by Tepetaş Cengiz and Erol (2021) was used to learn about parents' opinions about the "shared reading" process as the first step in the study. The "Parent-Child Shared Book Reading Inventory" is essentially a form comprised of five sub-scales whose validity and confidence rating have been tested, amounting to a total of 39 items, as well as five independent items developed to assess the "Characteristics of Parent-Child Shared Reading Activities." The Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) to reflect the confidence rating of the scale was calculated, leading to five distinct ratings for the subscales: .95 for the Shared Reading Skills Confidence Scale, .71 for the Parents' Literacy Habits Scale, .72 for the Scale on the Function as a Model for the Parents' Literacy Habits, .81 for the Shared Reading Effectiveness Scale, and .69 for the Child's Reading Habit Scale.

**Parent-child shared reading process observation form:** To identify the parents' physical acts through the shared reading process they have with their children and to see which are the most common ones, the researchers developed an observation form concerning the physical act definitions provided by DeBruin-Parecki (1999, 2003, 2007) in Adult/Child Interactive Reading Inventory (ACIRI). The observation form thus created as an instrument of "time sample observation" is used by pausing the

videos at 30-second intervals and noting on the form the acts observed in the preceding 30 seconds. A time sample is an instrument employed in cases where the observers want to see whether the act takes place during a brief and specific time period. In this technique, each instance of the act(s) in question is noted. Doing so allows noticing and keeping track of specific points in time requiring observation (Lidz, 2003). The form specifies the acts to be noted as “Pointing out text or images, Using hand-arm or body movements, Using gestures and mimics, Using facial expressions, Using questions, Talking about new and previously unknown words in the text, Establishing a closeness with the child.” In addition, the observer scored the parents’ influence on the shared reading process, the expression of shared reading behavior on the part of the parents and the child, and the selection of books in line with the age and developmental characteristics of the child.

Moreover, the form contained a section for the observer to take notes about the process. The case sample observations lead to an overall score at the end of the observation process based on the behaviors coded on the form at 30-second intervals. The overall score can be used for statistical analyses, whereas the observations noted provide input for qualitative analyses. The data gathered through the videos were coded by two observers working separately to ensure confidence in and reliability of the coding process. The Cohen’s Kappa factor (K) was calculated to assess validity and confidence levels regarding the observations, leading to a consistency level of .83 among the observers. According to Landis and Koch (1977), a Cohen’s Kappa factor in the .81-1.00 range denotes “almost perfect alignment” between the scoring applied by different observers. Against this background, the observers are arguably consistent.

**Parent interview form:** This is a form drawn up to carry out interviews with mothers in the light of the data gathered subsequent to the shared reading activities the parents have with their children. The interviews are designed to provide clearer explanations for their behaviors. In the aftermath of quantitative data analyses, the researchers design the form. It takes into account the issues noted in the light of the data and aims to provide clarifications and a solid basis regarding the data.

### **Data Analysis**

The quantitative data gathered in the study was analyzed using Jamovi software. Shapiro-Wilk-W test revealed that the quantitative data did not exhibit a normal distribution. Kruskal-Wallis was applied for groups with less than three data points without a normal distribution. The analysis of the data provided on the Personal Information Form, on the other hand, was based on the percentage (%) and frequency (f) and culminated in the tables to present the data. Moreover, correlation analysis was applied to analyze the relationship between the parents’ behaviors in the context of their shared reading process with their children and their views on the issue. The findings reached through the analysis were considered to be significant ( $p < .05$ ). The qualitative data analysis, on the other hand, was carried out with the help of MAXQDA software. The interviews with individuals were recorded.

Ten mothers who volunteered for the interviews took part in this stage. The data gathered through approximately 30 to 40 minutes-long interviews were transcribed and fed into MAXQDA software to develop categories to better make sense of the quantitative analyses. The analysis of the qualitative data gathered with the interview forms is presented in the findings section.

### Findings

The research questions specified in the introduction provided the background for the analysis of the relationship between the mothers' acts through the shared reading process they have with their children and their views on the issue.

1. Findings on the type of relationship between the mothers' opinions on the shared reading process they have with their children and their actual shared reading behaviors are provided below.

The relationship between the opinions of 37 mothers enrolled in the study on the shared reading process and their physical acts during the shared reading activities were analyzed based on individual scales underlying the “**Parent-Child Shared Book Reading Inventory**” and the physical acts they expressed. The results of the analyses are presented in tables.

Table 3 presents the results of the Correlation Analysis of the observation score based on the Shared Reading Process Observation Form and the score pertaining to the Shared Reading Skills Confidence Scale –one of the sub-scales under the Parent-Child Shared Book Reading Inventory.

Table 3. *The results of the correlation analysis of the observation score based on the shared reading process physical acts observation form and the score pertaining to the shared reading skills confidence scale - parent-child shared book reading inventory*

		<b>Observation Score</b>	
Shared Reading Skills Confidence Scale	Pearson correlation	0,784	***
	p	<.001	

Note. \* p <.05, \*\* p <.01, \*\*\* p <.001

A glance at Table 3 reveals a significant correlation between the scores based on the mothers' answers to the questions under the Shared Reading Skills Confidence Scale and the Observation Scores on Physical Acts during the Shared Reading Process (Pearson's  $r = 0.784$ ,  $p <.001$ ). In this context, one can forcefully argue that the higher the mothers' score in the Shared Reading Skills Confidence Scale, the more they would be inclined to physically exhibit the acts expected in the “shared reading” activities.

Table 4 presents the results of the Correlation Analysis of the observation score based on the Shared Reading Process Observation Form and the score pertaining to the Parents' Literacy Habits Scale under the Parent-Child Shared Book Reading Inventory.

Table 4. *The results of the correlation analysis of the observation score based on the shared reading process physical acts observation form and the score pertaining to the parents' literacy habits scale - parent-child shared book reading inventory*

		Observation Score	
Parents' Literacy Habits Scale	Pearson correlation	0,695	***
	p	<.001	

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

A glance at Table 4 reveals a significant correlation between the scores based on the mothers' answers to the questions under the Parents' Literacy Habits Scale and the Observation Scores on Physical Acts during the Shared Reading Process (Pearson's  $r = 0.695$ ,  $p < .001$ ). In the light of this finding, one can argue that the higher the mothers' scores in the Parents' Literacy Habits Scale, the more inclined they would be to exhibit certain literacy-related behaviors at home and to translate such behaviors to physical acts during the "shared readings" with their children.

Table 5 presents the results of the Correlation Analysis of the observation score based on the Shared Reading Process Observation Form and the score pertaining to the Scale on the Function as a Model for the Parents' Literacy Habits under the Parent-Child Shared Book Reading Inventory.

Table 5. *The results of the correlation analysis of the observation score based on the shared reading process physical acts observation form and the score pertaining to the scale on the function as a model for the parents' literacy habits - parent-child shared book reading inventory*

		Observation Score	
Scale on the Function as a Model for the Parents' Literacy Habits	Pearson correlation	0,536	***
	p	<.001	

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

A glance at Table 5 reveals a significant correlation between the scores based on the mothers' answers to the questions under the Scale on the Function as a Model for the Parents' Literacy Habits and the Observation Scores on Physical Acts during the Shared Reading Process. (Pearson's  $r = 0.536$ ,  $p < .001$ ). In this context, one can forcefully argue that the higher the mothers' score in the Scale of the Function as a Model for the Parents' Literacy Habits, the more they would be inclined to physically exhibit the acts expected in the "shared reading" activities.

Table 6 presents the results of the Correlation Analysis of the observation score based on the Shared Reading Process Observation Form and the score pertaining to the Shared Reading Effectiveness Scale –one of the sub-scales under the Parent-Child Shared Book Reading Inventory.

Table 6. *The results of the correlation analysis of the observation score based on the shared reading process physical acts observation form and the score pertaining to the shared reading effectiveness scale - parent-child shared book reading inventory*

		<b>Observation Score</b>	
Shared Reading Effectiveness Scale	Pearson correlation	0,687	***
	p	<.001	

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

A glance at Table 6 reveals a significant correlation between the scores based on the mothers' answers to the questions under the Shared Reading Effectiveness Scale and the Observation Scores on Physical Acts during the Shared Reading Process. (Pearson's  $r = 0.687$ ,  $p < .001$ ). In this context, one can forcefully argue that the higher the mothers' score in the Shared Reading Effectiveness Scale, the more they would be inclined to physically exhibit the acts expected in the "shared reading" activities.

Table 7 presents the results of the Correlation Analysis of the observation score based on the Shared Reading Process Observation Form and the score pertaining to the Child's Reading Habit Scale –one of the sub-scales under the Parent-Child Shared Book Reading Inventory.

Table 7. *The results of the correlation analysis of the observation score based on the shared reading process physical acts observation form and the score pertaining to the child's reading habit scale - parent-child shared book reading inventory*

		<b>Observation Score</b>	
Child's Reading Habit Scale	Pearson correlation	0,579	***
	p	<.001	

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

A glance at Table 7 reveals a significant correlation between the scores based on the mothers' answers to the questions under the Child's Reading Habit Scale and the Observation Scores on Physical Acts during the Shared Reading Process (Pearson's  $r = 0.579$ ,  $p < .001$ ). In this context, one can forcefully argue that the higher the mothers' score in the Child's Reading Habit Scale, the more they would be inclined to physically exhibit the acts expected in the "shared reading" activities.

2. What kind of correlation exists between the ages of mothers' and the physical acts they engage in through the shared reading process they have with their children?

Table 8 presents the Kruskal-Wallis test results regarding the scores the mothers received on the Parent-Child Shared Reading Process Physical Acts Observation Form and their ages.

Table 8. *Kruskal-wallis test results regarding the scores the mothers received on the parent-child shared reading process physical acts observation form, and their ages*

	$\chi^2$	df	p
Observation Score	13.8	2	0,001

Review of Table 8 reveals a significant relationship between the scores the mothers received on the "Parent-Child Shared Reading Process Observation Form" and their ages. More specifically, the older the mother is, the more frequent were their physical acts observed during the shared reading process ( $p = .001, p < .001$ ).

3. What kind of correlation exists between the education levels of mothers' and the physical acts they engage in through the shared reading process they have with their children?

Table 9 presents the Kruskal-Wallis test results regarding the mothers' scores on the Parent-Child Shared Reading Process Physical Acts Observation Form and their levels of education.

Table 9. *Kruskal-wallis test results regarding the scores the mothers received on the parent-child shared reading process physical acts observation form, and their levels of education*

	$\chi^2$	df	p
Observation Score	21.4	4	<.001

A review of Table 9 reveals a significant relationship between the scores the mothers received on the "Parent-Child Shared Reading Process Observation Form" and their levels of education. In addition, a statistically significant positive correlation was observed between the mothers' level of education and their behavior exhibited through the shared reading process with the child ( $p = .001, p < .001$ ).

4. What are the most common forms of physical acts the mothers' engage in through the shared reading process they have with their children?

Table 10 presents the mean, minimum, and maximum scores the mothers participating in the study received in terms of the assessment through the Parent-Child Shared Reading Process Physical Acts Observation Form.

Table 10. Mean scores the mothers enrolled in the study got in the assessment based on the parent-child shared reading process physical acts observation form

	Pointing at / out text or images	Using hand/arm/body movements / gestures and mimics	Using facial expressions / Emotions	Using different sound tones	Using questions	Talking about new and unknown words in the text
Mean	10.5	5.41	3.78	6.89	7.86	1.38
Min.	0	0	0	0	0	0
Max.	19	12	11	19	17	10

Table 10 presents the six categories of behavior observed through the “Parent-Child Shared Reading Process Observation Form” and the mothers’ scores with respect to each category of behavior. The participating mothers' highest score in the pointing at/out text or images category was 19, while the lowest score was 0. The mean score for this category of behavior was 10.5. The highest and lowest scores in the using hand/arm/body movements/gestures and mimics category were 12 and 0, respectively, with the mean score being 5.41. The highest and lowest scores in the using facial expressions/emotions category were 11 and 0, respectively, with the mean score being 3.78. The highest and lowest scores in the using different sound tones category were 19 and 0, respectively, with the mean score being 6.89. The highest and lowest scores in the talking about new and unknown words in the text category were 10 and 0, respectively, with the mean score being 1.38. The lowest mean score was the one pertaining to the “talking about new and unknown words in the text” category of behaviors. In contrast, the most frequently expressed category of behavior was “pointing at / out text or images.”

5. What are the reasons leading to specific behaviors the mothers’s engage in through the shared reading process they have with their children?

In the interviews, the mothers were first asked about their “Shared Reading Skills Confidence Scale scores.” Then, the mothers were informed about the statistical increase in their physical behaviors as their confidence in shared reading increased. Some statements provided by the mothers regarding the factors affecting their confidence in shared reading and the associated causes are as follows:

“I usually read books with my kid before sleeping at night. She gets sleepy as we have the reading experience at night. So, I try to read the book quickly. As a result, asking questions about the story, or reading some parts over and over, as you mentioned in the questionnaire, are impossible in such an endeavor. Indeed, she gets irate and angry as she gets sleepy, and perhaps I’m not doing a good job as I am not very careful about those behaviors.” (A8)

“My kid is often fixated on a single book and wants me to read it repeatedly for days. I get bored and recommend other things to read together. However, her refusal sounded like a bad

call to me. I guess, by that attitude, I have been hampering her will to read and tell. What I actually intended was to get her acquainted with a variety of sources. But now I think that I disregarded her wishes.”(A3)

“At our home, both my husband and I work from home, as our offices were closed due to the pandemic. As a result, the child has to do with her dad at times and with me at others. I didn’t think that her interest in reading would be increased by her witnessing us working or writing things. We had to send her away as we worked most of the time. But I guess now I think that keeping her on our side would also do good for her. Maybe we could put a table for her next to us, for her reading and writing activities. Maybe we could supply her with paper and pen etc. We never thought of that possibility before.”(A2)

“I get bored when reading books. That is why I can’t keep my patience for long as I read books for my child. I want the ordeal to come to an end as soon as possible. I am inclined to complete the task quickly by reading it without asking questions. I guess the biggest obstacle to us reading together is my attitude towards the experience, deeming it a duty.”(A1)

The mothers were asked questions in relation to the scores they received in the “Parents’ Literacy Habits Scale” and the “Scale on the Function as a Model for the Parents’ Literacy Habits.” The mothers were told that the higher their scores in the parents’ literacy habits scale –i.e., their exhibiting certain literacy-related behavior to serve as models for their children–the statistically higher would be the frequency of such behavior appearing physically during the “shared reading” activities. Some comments provided by mothers about the effects of their literacy habits on the shared reading process and the reasons underlying their ability/inability to exhibit such behaviors are as follows:

“Sometimes I buy illustrated story books for my child. We try to read them. But honestly, at home, I don’t personally read books often. I am told about the importance of serving as a model at home. I am aware of that. But I can’t make time to do that, given the house chores and the hustle. And I also thought that shared reading was important during the primary school years, so I prioritized buying books for her only and skipped reading on my own.” (A7)

“Due to the pandemic, we have been working at home for a few years now. As a mother, I try to work at home whenever possible. Of course, my child witnesses me writing or reading as well as attending meetings on my computer. However, we try to keep her away from electronic devices. That is why we didn’t buy her documents, such as e-magazines or e-books. She isn’t acquainted with them at all. However, in parallel to what we do with digital documents, we aren’t frequent buyers of magazines at the supermarket or the bookstore. We consider buying books enough on its own.” (A2)

“I guess we forgot the practice of writing at home. Both my husband and I feel tired after a day of work, and I can safely say that we do not use pen and paper. We have difficulty finding them even when we rarely need them at home. However, our child has her drawing books, paints, and pens. She draws and paints pictures, cuts figures, etc. But I guess I haven’t made a list for a long time, nor did I do something to serve as an example. I think I could do better on that front.” (A1)



“Sometimes, when we write something, my child approaches us and wants to grab the pen or the paper. Actually, whenever he does, he scratches something and claims to have written. But I tell her that those are not texts per se. But she gets angry with me and says, ‘no, I wrote this and that.’ To be honest, that is a fun experience for me. But I am unsure if I should show her how writing works. I mean, you know the primary school teachers tell us not to teach the letters to the kids. That is why I refrain from introducing writing to her. But I guess seeing us write has some positive effects on her. I now know that I should not avoid that experience.” (A5)

“We aren’t really into keeping and using lists. As a result, the kid does not really see them at home. I use my day planner to keep notes, but I don’t take it out at home at all. We are trying to keep home isolated from the hectic aspects of business life. Actually, keeping lists is pretty easy. And sometimes we can keep lists with her as well. I’d like to try that.” (A3)

In the interviews, with respect to the mothers’ scores in the “Shared Reading Effectiveness Scale” and “Child’s Reading Habit Scale,” the mothers were told that, from a statistical perspective, the higher scores regarding shared reading activities and the child’s reading habit, the more extensive would be the physical behaviors exhibited. Some statements provided by the mothers regarding the factors affecting the shared reading activities and the associated causes are as follows:

“I enjoy reading with my child. Her excitement and the fun she has as I read the stories is a source of delight for me. And her reactions as such lead me to read.”(A10)

“Sometimes reading a book at night is a tiring task for me. I guess I should be reading at times other than the night as well. I am trying to spare time for reading as much as possible. But I think we should add elements of variety as well, such as magazines, and thus read a greater variety of things.”(A2)

“At our home, the books are usually read by E..... Neither her dad nor I am allowed to read. She grabs the book and wants to read it herself. Sometimes we let her do that. But sometimes we get bored and tell her, ‘that’s enough. Let us read some as well’ to complete the process as soon as possible. But when we read the books, she gets bored and leaves after a few pages. And that makes me distanced from reading. I am confused as to whether he should have her way or we should have a say in determining how she would do the reading. And that confusion leads to a short shared reading activity.”(A9)

“We have illustrated story books at home. These are usually the books originally used by her elder sister. We look over and go through the books together. We talk about the illustrations. But she gets bored quickly and leaves. And we stop when she leaves.” (A3)

“Our shared reading activities sometimes turn out to be torture for us. At other times, they are rather enjoyable, however. Sometimes she does not listen to us, and when we insist on her sitting still and listening, we begin to have a squabble. And at times, she brings us the book on her own and offers to have a read. At those times, I try to read it. But I guess I cannot spare enough time for reading when I am busy with other things.” (A7)

The interviews with mothers allowed shedding light on quantitative data and identifying the causes involved. According to the opinions voiced by the mothers, issues associated with the mother

involved, the opportunities and capabilities, the time frame for the reading activity, and the other individuals at home can affect the shared reading process.

### **Discussion, Results, and Suggestions**

Correlation analysis to analyze the relationship between the parents' behaviors in the context of the shared reading process they had with their children and their views about the issue revealed that;

- A statistically significant correlation was observed between the mothers' views on their shared reading process with their children and their actual shared reading behaviors.
- Moreover, a statistically significant positive correlation was observed between the age of mothers and their physical acts to support the shared reading process.
- Again, a statistically significant positive correlation was observed between the education levels of mothers and their physical acts to support the shared reading process.
- The observations revealed that the lowest average frequency of expression during the shared reading process with the child was that of the "talking about new and unknown words in the text" category of behavior, while the "pointing at / out text or images" category of behavior was marked with the highest average frequency of expression.

The bond established between the child and the book the first time they are introduced to books plays a major part in determining the child's interest in reading in the future (Scarborough and Dobrich, 1994). Studies so far revealed that shared reading activities at home, involving the parent and the child, made substantial contributions to the cognitive and language skills development of the child (Aram and Itzkovich, 2021; Bus, Van Ijzendoorn, and Pellegrini, 1995; Dixon-Krauss, Januszka, and Chae, 2010). Moreover, the child's exposure to the texts in the book in the context of the shared reading activities, the use of such texts, and the engagement with the book are noted as factors contributing to the development of early literacy skills (Britto and Brooks-Gunn, 2001). Bruner (1983) states that the relationship between the reader and the child is subjective in and of itself and can be associated with the words, actions, and behaviors used during the conversation. That is why it is often argued that the parents need to initiate a form of communication to facilitate more complex mental processes on the part of the child, only to reorganize them again (Benson, 1997; Ormrod, 2018). Furthermore, the frequency and nature of the shared reading activities positively affect the child's reading habits and her eventual success in literacy (Bracken and Fischel, 2008; Scarborough and Dobrich, 1994). Home is where the child establishes her first connections with language and literacy and gets to observe, discover, and engage in literacy in the context of the parents' involvement with the books (DeBaryshe, Binder, and Buell, 2000).

It is understood that the parents' acts of taking their children to the library, playing rhyme games with them, and focusing on specific words in the texts they read have a positive effect on the children's verbal language skills (Farver Farver, Xu, Eppe and Lonigan, 2006), while home-based family-literacy activities play a part in improving academic skills of the child (DeBruin-Parecki and Krol-Sinclair, 2003). Finally, the children's perceived levels of interest in literacy are more closely associated with the child's language and literacy outcomes compared to the frequency and quality of shared reading activities (Scarborough and Dobrich, 1994). Recent studies take a rather more specific approach to the issue and try to assess the shared reading activities involving the parents and the child in terms of variety, meaning, and focus points (DeBruin-Parecki; 1999, 2003, 2007; DeBaryshe, Binder, and Buell, 2000; DeBruin-Parecki and Krol-Sinclair, 2003). The present study, in turn, focused on the difference between the parents' views and behavior and revealed a positive relationship.

High-quality interactions in the shared reading activities involving the parent and the child encourage the child to make deductions, ask questions about the book and make guesses, thus, expose the child to new words and concepts and lead her to use them more (Hindman, Connor, Jewkes, and Morrison, 2008). The parents' level of engagement in these high-quality interactions provides clues about their approach to reading with children and the rather useful elements of that activity (Bingham, 2007), not to mention its compatibility with the child's level of development, as perceived by the parents). Bojczyk, Davis, and Rana (2016) argued that the mothers' beliefs regarding the active involvement of their children in the shared reading activity are directly correlated with the quality of the shared reading interaction, while Van Kleeck (2003) stated that the parents' views could predict home literacy experiences as they can have a direct effect on the views about the importance of specific skills to be taught at home. Existing studies on the parents' views about reading reveal that the mothers' views about teaching how to read and write affect their involvement in the shared reading activities, as their literacy views are strongly correlated with the quality of interaction between the mother and child under observation during the reading activity (DeBaryshe and Binder, 1994; DeBaryshe, Binder, and Buell, 2000; Neuman, Hagedorn, Celano, and Daly, 1995; Newland et al., 2011; Stipek, Milburn, Clements and Daniels, 1992). Various studies found that the parents' convictions on how to support learning by their children are inclined to inform the use of these strategies and that the convictions and behaviors of the mothers regarding shared reading strategies are correlated (Bojczyk, Davis, and Rana, 2016; Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe and Binder, 1994; Stipek et al., 1992). In parallel to the results of the present study, Barnyak (2011) also observed consistent trends between the observations of shared reading behavior of mothers, and the results reached through interviews with them.

The level of education and age of the parents play a major part in the development and education of the child. According to Bennet, Weigel, and Martin (2002), the parents' level of education and the literacy experiences they offer to their children at home, not to mention the literacy skills

instilled in the children, are positively correlated. The parents' education level is a predictor of the receptive vocabulary of children, their conceptualization of texts and stories, and their general literacy skills (Bracken and Fischel, 2008). In other words, parents who have received a higher level of education are inclined to be more interested in reading and raise children who are also interested in reading, all the while engaging in more comprehensive and frequent shared reading experiences with their children (Bracken and Fischel, 2008). The higher the parents' level of education, the more inclined the children are found to be engaged in reading exercises before attending school (Britto and Brooks-Gunn, 2001; Compton-Lilly, 2003). Parents with a higher level of education are also noted to be much more involved in their child's education –a finding correlated with the parents' reading habits (DeBruin-Parecki and Krol-Sinclair, 2003). Curenton and Justice (2008) stated that, compared to their less educated peers, mothers with higher levels of education believed significantly more in the value of dialogue and active involvement of the child in the shared reading activity. The parents' reading habits provide clues about the value they attach to reading to their children in their free time and to learning in general. That is why similar attitudes are more likely to appear among their children (Abeyrathna and Zainab, 2004; Bailey, 2006; McKool, 2007). Bingham (2007) found that the mother's convictions regarding the child's learning experiences have positive correlations with the observed quality of affective and educational book reading activities she is involved in, while the mother's own success in education is yet another variable playing a part. In a similar vein, the present study found a positive correlation between the behaviors the parents exhibited during the shared reading process and their level of education. The higher the parents' level of education, the more effective they would be in shared reading, transforming the experience into an activity much more beneficial for the child.

It is also observed that the lowest average frequency of expression during the shared reading process with the child was that of the "talking about new and unknown words in the text" category of behavior, while the "pointing at / out text or images" category of behavior was marked with the highest average frequency of expression. Pointing at / out text and images is a category of behavior often analyzed among the physical behaviors the parents engage in during shared reading activities (DeLoache and DeMendoza, 1987; Murphy, 1978). Pointing at and turning the page are noted as potentially important actions to enhance the children's reading experiences through shared reading activities (Strouse and Ganea, 2017). Sénéchal et al. (1995) stated that, in engagements where the parents ask more questions and provide more feedback, the children also get to speak more. Fletcher and Finch (2015) also noted that the children would be more engaged in the reading activity in cases where they are asked questions and get positive feedback. In a nutshell, both non-verbal behaviors (pointing at, turning pages) and verbal communication between the parent and the child (the extent and content of the conversation they have) can play a part in the development of those language skills (Strouse and Ganea, 2017).

Bishop (1990) compared the children's books for preschool children to "windows" to the world. This study, in turn, analyzed the relationship between the parents' views on and behavior in the context of shared reading, which serves as the child's first contact with those windows. The family's level of engagement in and perspective towards reading provide the background for the school-age experiences of the child. That is why teachers should be able to recognize various approaches to reading in family contexts and develop appropriate responses. In this context, teachers' informed interventions and parents' education about the positive effects of the child's involvement in the reading practice can certainly help. Brochures designed for the parents about the importance and potential contents of shared reading can lead parents to think about it. In the present study, the parents' convictions were found to be consistent with their activities. Against this background, the abovementioned interventions can help shape convictions and thus improve experiences and the quality of shared reading activities. Arrangements can also be developed to guide families, such as library nights, book clubs, reading lists, or shared reading videos. Interventions to increase the frequency and the quality of shared reading activities involving the parent and the child can be analyzed in terms of their effects on the child's development in further studies.

### Referensess

- Abeyrantha, P.H.A.S., & Zainab, A.N. (2004). The status of reading habit and interests among secondary school children in Sri Lanka. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 9(2), 107-121.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent–child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- Bailey, L.B. (2006). Explaining gifted students who are economically at-risk to determine factors that influence their early reading success. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 307-315.
- Barnyak, N. C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 149-159.
- Baroody, A. E. & Diamond, K. E. (2010). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special*, 20, 1–10. <https://www.doi.org/10.1177/0271121410392803>.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Benson, B. (1997). Scaffolding (Coming to Terms). *English Journal*, 86(7), 126-127.
- Bergman Deitcher, D., Aram, D. & Itzkovich, I. (2021). *Alphabet Books: Relations Between Aspects of Parent-Child Shared Reading, Children's Motivation, and Early Literacy Skills*. *Reading Psychology*, <https://www.doi.org/10.1080/02702711.2021.1888344>.
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Goldberg, A. (2021). Alphabet books: The nature of parents' shared reading between and across books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 127–147. <https://www.doi.org/10.1177/1468798418814103>.
- 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.
- Bishop, R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6(3), ixxi.
- 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.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45-67.

- Britto, P.R. en J. Brooks-Gunn. (2001). Beyond shared book reading: Dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (92):73–89.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother–child dyads. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 395-403.
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother–child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998-1015.
- 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. <https://www.doi.org/10.3102/00346543065001001>.
- Curenton, M & L.M. Justice (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19. pp. 261-283.
- Cutler, L. & Palkovitz, R. (2019). *Fathers' Shared Book Reading Experiences: Common Behaviors, Frequency, Predictive Factors, and Developmental Outcomes*. *Marriage & Family Review*, <https://www.doi.org/10.1080/01494929.2019.1683119>.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119–131.
- DeBruin-Parecki, A. (1999). *Assessing adult/child story book reading practices* (Report #2-004). Ann Arbor: University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447412.pdf>.
- DeBruin-Parecki, A. (2003). *Evaluating adult/child interactive reading skills*. In A. DeBruin-Parecki & B. Krol-Sinclair (Eds.), *Family literacy: From theory to practice* (pp. 282–301). Newark, DE: International Reading Association.
- DeBruin-Parecki, A. (2007). *Let's read together: Improving literacy outcomes with the adult/child interactive reading inventory*. Baltimore: Brookes.
- DeBruin-Parecki, A., & Krol-Sinclair, B. (Eds.) (2003). *Family literacy: From theory to practice*. Newark, DE: International Reading Association.
- Deckner, D.F., Adamson, L.B., Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41.
- DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 111-123.

- Deretarla Gül, E. (2015). *Okul Öncesi Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırma*. M. Gönen (Ed.), Çocuk edebiyatı içinde (305-314). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dixon- Krauss, L., Januszka, C.M. & Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*. 24(3), 266-277. <https://www.doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>.
- 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 picturebook. *First Language*, 36(5), 465-484.
- Eutsler, L. & Trotter, J. (2020) PrintoriPad? young children's text type shared reading preference and behaviors in comparison to parent prediction sand at-home practices, *Literacy Research and Instruction*, 59:4, 324-345, <https://www.doi.org/10.1080/19388071.2020.1777229>.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196–212.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Fraenkel, J R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gilkerson, J., Richards, J. A. & Topping, K. J. (2015). The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 92-110. <https://www.doi.org/10.1177/1468798415608907>.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. & Kim, M. (2013). Exploring the under lying fact or structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Somecaveats. *Early Education and Development*, 24(2), 123-137.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330- 350.
- Hurwitz, S. C. (2002). To be successful -let them play! (For Parents Particularly). *Childhood Education*, 79(2), 101.
- Husain, F. M., Choo, J. C. S. & Singh, M. K. M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 846–855.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. & Holland, S. K. (2017). Story time turbo charger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *PLoS ONE*, 12(5), e0177398. <https://www.doi.org/10.1371/journal.pone.0177398>.



- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Jimenez, M.E., Reichman, N.E., Mitchell, C., Schneper, L., McLanahan, S., & Notterman, D.A. (2020). Shared reading at age 1 year and later vocabulary: a gene–environment study. *The Journal of Pediatrics*, 216, 189- 196.
- Jiménez, T.C. , Filippini , A.L. & Gerber, M.M. (2006). Shared reading within latino families: an analysis of reading interactions and language use, *Bilingual Research Journal*, 30:2, 431-452, <https://www.doi.org/10.1080/15235882.2006.10162884>
- Kim, J.E. & Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245.
- Kim, S., Shahaeian, A. & Proust, J. (2018). *Developmental Diversity in Mind Reading and Meta Cognition*. In J. Proust & M. Fortier (Eds.), *Meta Cognitive Diversity: An Interdisciplinary Approach* (p. 97–133). Oxford University Press. <https://www.doi.org/10.1093/oso/9780198789710.003.0006>.
- Kotaman, H. (2007). Turkish parents’ dialogical story book reading experiences: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 200-206.
- Kotaman, H. (2009) Impacts of dialogical story book reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Krcmar, M. & Cingel, D.P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262-281. <https://www.doi.org/10.1080/15213269.2013.840243>.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. 33, 159-174.
- Levy, R. Hall, M. & Preece, J. (2018). Examining the links between parents’ relationships with reading and shared reading with their pre-school children. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 123-150. <https://www.doi.org/10.17583/ijep.2018.3480>.
- Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood Assessment*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- MacDonald, K. & Parke, R.D. (1986). Parent-child physical play: the effects of sex age of children and parents. *Sex Roles*, 15 (7/8). 367-378.
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K. & Fekonja, U. (2017). The quality of mother–child shared reading: Its relations to child’s storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*. <https://www.doi.org/10.1080/03004430.2017.1369975>.
- McKool, S.S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students’ out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-131.
- Murphy, C. M. (1978). Pointing in the context of a shared activity. *Child Development*, 49,371-380.

- Newland, L. A., Gapp, S. G., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Cambetas Syed, D., & Wu, C.-V. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach, Tarptautinis Psichologijos žurnalas: Biopsichosocialinis Požiūris*, 69(9), 67–90.
- Ormrod, J. E. (2018). *Öğrenme Psikolojisi*, (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu), Ankara: Nobel yayıncılık.
- Öztürk, G., Hill, S. & Yates, G. (2016). Family context and five-year-old children's attitudes toward literacy when they are learning to read. *Reading Psychology*, 37(3), 487–509. <https://www.doi.org/10.1080/02702711.2015.1066909>.
- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., ... & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Revelle, G. & Bowman, J. (2017). *Parent-Child Dialogue With Ebooks*. In, *Proceedings Of The 10th International Conference On Interaction Design And Children* (pp. 346-351). New York: ACM. <https://www.doi.org/10.1145/3078072.3079753>.
- Saracho, O.N. (2017). Parents' shared story book reading – learning to read. *Early Child Development and Care*. 187(3-4), 554-567. <https://www.doi.org/10.1080/03004430.2016.1261514>.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Schapira, R. & Aram, D. (2020) Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-emotional Competence, *Early Education and Development*, 31:6, 819-837, <https://www.doi.org/10.1080/10409289.2019.1692624>.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. & Ouellette, G.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. <https://www.doi.org/10.1080/10409280701838710>.
- 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. <https://www.doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Stipek D, Milburn S, Clements D, & Daniels DH. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *J Appl Dev Psychol*, 13:293–310. [https://www.doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90034-F](https://www.doi.org/10.1016/0193-3973(92)90034-F).

- Strouse, G. A., & Ganea, P. A. (2017). Parent–toddler behavior and language differ when reading electronic and print picture books. *Frontiers in psychology, 8*, 677.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development, 75*(6), 1806-1820.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology, 6*(1), 61-77.
- Tepetaş Cengiz, G. Şule; Erol, D. (2021). Validity and reliability study of the parent-child shared book reading inventory. *PERR, 10*, 328-350.
- Torr, J. (2020). How ‘shared’ is shared reading: Book-focused infant–educator interactions in longday-care centres. *Journal of Early Childhood Literacy, 20*(4), 815–838. <https://www.doi.org/10.1177/1468798418792038>.
- Van Kleeck, A. (2003). *Research on book sharing: Another critical look. On Reading Books To Children: Parents and Teachers*. pp. 271–320. London: Routledge.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C. & Brillhart, C. (2011). Mothers’ and fathers’ guidance behaviours during story book reading. *Journal of Early Childhood Literacy, 12* (4), 415–442.
- Wertsch, J. V. (1988). L. S. Vygotsky’s ‘New’ theory of mind. *American Scholar, 57*, 81–90.
- Whitehurst, G. T. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Wu, C.C. & Honig, A.S. (2010). Taiwanese mothers’ beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care, 180*(5), 647-669, <https://www.doi.org/10.1080/03004430802221449>.
- Yıldız Bıçakçı, M, Er, S. & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208. <https://www.doi.org/10.24106/kefdergi.375865>.
- Zucker, T.A., Cabell, S. Q., Justice, L.M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). *Developmental Psychology, 49*(8), 1425-1439.