

Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi

Examination Of Child-Parent Shared Reading Activities In Early Childhood Period

Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Denizli

Makalenin Geliş Tarihi: 03.11.2014

Yayına Kabul Tarihi: 23.11.2015

Özet

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerini incelemektir. Bu bağlamda, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)” aracı geliştirilmiş ve ebeveyn özellikleri ve okuma alışkanlıkları ile ÇEBOE arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları olan 348 ebeveyn katılmıştır. Veriler ÇEBOE ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin etkileşimli okuma, okuma faaliyetleri ve okuma yazmanın önemi boyutlarını “ara sıra”, “okumaya model olma ve okuma yazma öğretimi alt boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ÇEBOE ile ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Birlikte okuma, Ebeveynlerin okuma alışkanlığı, Erken çocukluk dönemi

Abstract

The purpose of this research is to examine parent child shared reading activities. In this context, Child-Parent Shared Reading Activities Scale(ÇEBOE) was developed and the relationships between parents’ background characteristics and reading habits were investigated. 348 parents who had a child attending early childhood schools participated in this research. Data were gathered through the ÇEBOE. Data analyses showed that the parents “sometimes” participated in interactive reading and hold positive views, and recognize importance of reading and “rarely” become a role model and teach literacy skills. Moreover, the statistically significant relationships were found among the ÇEBO scores and parents’ education and income levels and reading habits.

Keywords: Shared reading, Parents reading habits, Early childhood period

1. Giriş

Erken çocukluk eğitimi dönemi, çocuğun gelişimi ve eğitimi bakımından önemli ve kritik yıllardır. Erken çocukluk döneminde çocuğa kazandırılan temel alışkanlıklar ve davranışlar yaşam boyu etkili olmaktadır. Okumanın çocuklar için alışkanlık hâline gelmesinde ve okuma başarısında, erken yaşlarda kitaplarla karşılaşma önemlidir (Baker, Mackler, Sonnenschein, & Serpell, 2001; Çakmak & Yılmaz, 2009). Okul öncesi dönem çocukları okuma yazmayı bilmedikleri için okumayı bilenlerin onlara kitap okumasıyla bu etkinliklere katılmaktadırlar ve ilk etkileşimleri anne, baba ve kardeşlerle olmaktadır (Parlakıyıldız & Yıldızbaş, 2004). Birlikte okuma (shared reading) okuma bilmeyen bir ya da bir grup okul öncesi dönem çocuğuna okumayı bilen birinin kitap okuması ve onların bunu dinlemeleri ve ortak etkileşimleri olarak tanımlanır (Gonzalez, Taylor, Davis & Kim, 2013; Hindman, Skibbe, & Foster, 2014).

Alan yazında, erken yaşlardan itibaren çocuklara kitap okunmasının olumlu etkileri geniş olarak yer almaktadır (Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010; Shapiro, Anderson, & Anderson, 2002; Sim & Berthelsen, 2014). Kitap okuma çocukların bilişsel, duygusal, dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerine doğrudan etki eden önemli bir etkinliktir (Gönen, 2013; Tanju, 2010). Erken yaşlarda beyin gelişimini desteklemek için çocuklara doğumdan başlayarak kitap okunması önerilmektedir (Berk, 2013; Güneş, 2013). Erken çocukluk döneminde çocuğa kitap okuma, çocuğa dünyanın anlamını açıklamanın yanı sıra iletişimi öğretme, ilişki kurma, hatırlama becerisi kazandırma gibi dil ile ilgili birçok becerilerin kazanılmasında etkili bulunmuştur (Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2010). Birlikte okuma çocukların dil ve gelişen okuryazarlık becerilerini destekleyen en önemli yollardan biridir (Hindman, Skibbe, & Foster, 2014). Kitap okuma, çocukların konuşma dilinden yazı diline geçiş yapmalarını sağlayarak onların ilköğretime hazırlanmalarını desteklemektedir (Savaş, 2006). Kitap okumanın çocuğun yeni kelimeleri anlamlı şekilde öğrenmesi için en etkili yol olduğu ifade edilmiştir (Hindman, Wasik, & Erhart, 2012). Hatta anaokulunda ikinci dil öğrenmede kitap okumanın özellikle etkili sonuçlu okumanın olumlu etkileri saptanmıştır (Ping, 2014). Ayrıca, kendine ait hikâye kitapları olan ve anne babaları tarafından sık sık kitap okunan çocukların okunmayan yaşlılarından dil gelişimi ve ses çalışmalarında daha başarılı oldukları bulunmuştur (Polat Unutkan, 2006).

Birlikte okumanın yukarıda bahsedilen etkilerinde çocuklara ne kadar ve nasıl kitap okunduğu belirleyici olmaktadır. Araştırmalar düzenli olarak çocuğa kitap okunmasının alıcı dil ve yazı farkındalığını desteklediğini göstermektedir (Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995). Benzer şekilde, birlikte okuma sırasında çocukla etkileşim içinde olmanın, yetişkinin tüm metni doğrudan okumasına göre dil ve okuryazarlık becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Sutton, Sofka, Bojczyk, and Curenton, 2007). Birlikte okuma kalitesinde (1) okurken ebeveynlerin çocuklara kavram ve beceri kazandırmaları (2) iletişim fırsatları sunmaları (3) çocuğun ilgisini okuma boyunca sürdürebilmeleri temel belirleyiciler olarak kabul edilmektedir. Çocukla etkileşimin yüksek olduğu diyaloga dayalı okumanın yeni sözcükleri öğrenmede daha etkili olduğu saptanmıştır

(Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone, Fischel, 1994).

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte etkileşimli kitap okumalarının yanında, kitap, dergi, gazete gibi materyalleri okumaya model olmaları, yazıya çocuğun dikkatini çekmeleri ve kütüphane ziyaretleri gibi etkinliklerin dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerini desteklediği belirtilmiştir (Farver, Xu, Eppe, & Lonigan, 2006; Üstün, 2007). Ebeveynlik kalitesi ile birlikte okuma kalitesi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuş ve ebeveynlik puanları yüksek olanların çocuklarına daha fazla kitap okudukları saptanmıştır (Dexter & Stacks, 2014). Özellikle, babaların birlikte okuma sırasında annelere göre daha fazla etkileşimli oldukları ve bununda çocukların alıcı sözcük dağarcığını olumlu etkilediği saptanmıştır (Malin, Cabrera, & Rowe, 2014).

Birlikte okumanın olumlu etkileri dikkate alındığında ebeveynlerin çocuklarına kitap okuyup okumadıklarını, birlikte okuduklarında nasıl okudukları, okumaya yönelik düşüncelerini ve çocuklarının okuryazarlığını desteklemek için neler yaptıklarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın amacı ebeveynlerin çocukları birlikte okuma etkinliklerini incelemektir. Bu bağlamda, "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)" aracı geliştirilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- (1) Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ve alışkanlıkları hangi sıklıkla meydana gelmektedir?
- (2) Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ebeveynlerin özelliklerine (cinsiyet, eğitim ve gelir düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
- (3) Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri kitap okuma alışkanlıklarına (okuma sıklığı ve süresi) göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma etkinliklerinin incelendiği bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2004). Bu çalışmada ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma etkinliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Denizli merkezde okul öncesi eğitimine devam eden 7127 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmek üzere Denizli'nin farklı bölgelerden tesadüfî yöntemle seçilen 17 okul öncesi eğitim kurumuna yasal izinler alındıktan sonra, 600 adet veri toplama aracı gönderilmiş ve okul müdürlerinden bu araçları velilere dağıtmaları istenmiştir. Verilen bir hafta süre sonunda, 348 adet veri toplama aracı ebeveynler tarafından doldurularak okul müdürlüklerine teslim edilmiştir. Veri toplama araçlarının geri dönüşüm oranı %58'dir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin genel özellikleri incelendiğinde % 77,3'ünün kadın, % 48'inin 30-39 yaşlarında ve %

90'nın ise 5-6 yaşlarında çocuğu olduğu saptanmıştır.

Araç geliştirme, geçerlilik ve güvenirlik

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma etkinliklerini tespit etmek için “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)” ölçeği araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek geliştirilmiştir. (Bracken & Fischel, 2008; Gonzalez , Taylor , Davis & Kim, 2013; Rodriguez , Hammer & Lawrence, 2009; Skibbe, Justice, Zucker & McGinty, 2008) Bu ölçek kişisel bilgiler ve okuma alışkanlıklarının ölçüldüğü 13 soru ve 1 (Hiçbir zaman), 2 (Nadiren), 3 (ara sıra) ve 4 (her zaman) olarak derecelendirilen Likert tipi 38 maddeden oluşmuştur. Bu soruların kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla okul öncesi eğitimin alanında uzman olan 4 akademisyenin incelemesine sunulmuştur ve maddelerin uygunluğuna dair 1 ile 4 arasında puan vermeleri istenmiştir ve 2 puanın altında olan maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu değerlendirmenin sonunda maddeler 2.2 ile 4.0 arasında ortalama puanlar almış ve bu işlem sonucunda hiçbir madde araçtan çıkarılmamıştır.

ÇEBOE'nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Oklın (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve KMO= 0.809; Bartlett testi değeri ise $\chi^2=2831.06$; ($p=0.000$) olarak belirlenmiştir. Davranış bilimlerinde KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması faktör analizi yapılabilmesi için yeterli görüldüğünden dolayı (Büyüköztük. 2002), 38 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. ÇEBOE'in boyutlarını belirlemek üzere temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ölçeğin birbirinden bağımsız faktörlere ayrışıp ayrışmadığını belirlemek amacıyla ise Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Bu teknikle yapılan açıklayıcı faktör analizinde, özdeğeri 1'in üstünde olan beş faktör toplam varyansın % 54.69'unu açıklamaktadır. Hangi maddenin hangi faktöre ait olduğunu belirlenmesi için 0.40 ölçütü dikkate alınmış ve birden fazla faktöre giren 7 madde araçtan çıkarılmıştır. ÇEBOE aracının faktör yapısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ÇEBOE'nin faktör yapısı

Maddeler	1	2	3	4	5
Birlikte etkileşimli okuma					
Çocuğuma kitap okurken resimleri görmesini sağlarım.	.48				
Çocuğuma kitap okurken resimler ile ilgili sorular sorarım. (Bu ne, ne renk?)	.73				
Çocuğuma kitap okurken konuyla ilgili sorular sorarım. (Neden öyle yaptı?)	.77				
Çocuğuma kitap okurken onun soru sormasına izin veririm.	.66				
Çocuğuma kitap okurken onun öyküyü tahmin etmesini isterim.	.61				
Çocuğuma kitap okurken onun konuşmasını desteklerim.	.53				
Çocuğumun kitabı resimlerinden bana okumasını isterim.	.64				
Çocuğuma kitap okurken yazılara onun dikkatini çekerim.	.42				
Çocuğumun resimlere bakarak kitap okumasını desteklerim.	.49				

Maddeler	1	2	3	4	5
Birlikte okumaya yönelik görüşler					
Kitap okuma çocuğumla paylaştığım zevkli bir etkinliktir.		.69			
Kitap okuma çocuğumla birlikte yaparken zorlandığım bir etkinliktir. (t)		.72			
Çocuğum istediğinde ona kitap okurum.		.57			
Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız. (t)		.68			
Çocuğuma kitap alırım.		.40			
Çocuğuma kitap okurken mutlu olurum.		.51			
İstesem de çocuğuma kitap okuyacak zamanım olmuyor. (t)		.61			
Çocuğuma okuyabilecek kitabım yok. (t)		.58			
Okuryazarlığa model olma					
Çocuğumla birlikteyken kendim kitap okurum.			.63		
Çocuğumla birlikteyken kendime kitap alırım.			.67		
Çocuğumla birlikteyken gazete ve dergi okurum.			.65		
Çocuğumla birlikte alışveriş listesi hazırlarım.			.51		
Çocuğumla birlikteyken elektronik posta mesaj gibi yazışmalar yaparım.			.66		
Çocuğumla birlikteyken elektronik kitapmakale gibi şeyleri okurum.			.69		
Okumanın önemi					
Çocuğumun kitap okumayı sevmesini isterim.				.58	
Çocuğumun okulda başarılı olması için okumayı sevmesi gerekir.				.88	
Çocuğumun yaşamda mutlu olması için okuma alışkanlığı kazanması gerekir				.77	
Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.				.65	
Okuryazarlık öğretimi					
Kitap okurken bazı kelimeleri okumayı öğretirim.					.62
Çocuğuma kendi ismi, reklam logoları gibi basit kelimeleri yazmayı öğretirim					.82
Çocuğuma kendi ismi, reklam logoları gibi basit kelimeleri okumayı öğretirim					.83
Çocuğum okumayı ilkokula başlayınca öğrenmelidir. (t)					.53
Özdeğer	13.51	11.08	9.09	8.63	8.17
% variance	13.51	24.56	33.6	42.2	50.46
Cronbach Alpha (α)	.81	.80	.79	.76	.70

Not: (t) Ters olarak puanlanan maddeler

Anketi oluşturan maddeler faktör yükleri açısından incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0.42 ile 0.88 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda, anketin “birlikte etkileşimli okuma” boyutunda (α) katsayısı .80 “birlikte okumaya yönelik görüşler” .79 “okuryazarlığa model olma” .76 “okuryazarlığın önemi” .70 ve “okuryazarlık öğretimi” .70 ve toplamda ise .81 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

İlk olarak katılımcı ebeveynlerin ÇEBOE ve alt boyutlarından aldıkları puanları ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmış ve Tablo 2’de sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin ÇEBOE ve alt boyutlarından aldıkları puanları ortalama ve standart sapma puanları

	Sayı	X	ss
Birlikte etkileşimli okuma	347	3.33	0.52
Birlikte okumaya yönelik görüşler	348	3.24	0.64
Okuryazarlığa model olma	345	2.25	0.67
Okuryazarlığın önemi	347	3.84	0.40
Okuryazarlık öğretimi	346	2.30	0.88
Toplam	348	2.98	0.41

Tablo 2’deki sonuçlar incelendiğinde, ebeveynlerin “birlikte etkileşimli okuma (3.33),” “birlikte okumaya yönelik görüşler (3.24)” ve “okuryazarlığın önemi (3.84)” ortalama puanlar aldıkları bulunmuştur. Bu sonuç 4’lü derecelendirme sistemine göre, ebeveynlerin birlikte okuma etkinliklerini “ara sıra” gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, “okuryazarlığa model olma (2.25)” ve “okuryazarlık öğretimi(2.30)” alt boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin birlikte okuma alışkanlıklarına yönelik sorulara verdikleri cevapların sayı ve yüzdelik oranları aşağıdaki Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin birlikte okuma alışkanlıkları

Birlikte okuma alışkanlıkları	Sayı	%
Birlikte okuma sıklığı		
Nerdeyse hiç	29	8.4
Ayda 1-2	84	24.2
Haftada 1-2	128	36.9
Her gün	106	30.5
Birlikte okuma süresi		
0 dakika	20	5.8
1-10 dakika	85	24.6
11-20 dakika	169	49.0
20 dakikadan çok	71	20.6

Yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin büyük bir bölümünün (%36.9) çocuklarıyla birlikte hafta da 1-2 kez, %30.5’inin ise her gün kitap okudukları saptanmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin % 8.4’ünün ise çocuklarıyla birlikte nerdeyse hiç kitap okumadıkları bulunmuştur. Birlikte kitap okumaya ayırdıkları süre sorulduğunda, ebeveynlerin % 49’u 11-20 dakika arasında süreyi ayırdıkları saptanmıştır. Çocuklarına ilk ne zaman kitap aldıkları sorulduğunda ise büyük çoğunluğu (% 24.6) çocuğu 3 yaşından sonra kitap aldıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin Özellikleri

Çalışmaya katılan ebeveynlerin özellikleri ile birlikte okuma etkinlikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla, ebeveynlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, aylık gelir düzeyleri ile ÇEBOE ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. İlk olarak, anne ve babaların ÇEBOE ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklemli t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. ÇEBOE puanları ile ebeveynlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki

	Anne			Baba			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
Birlikte etkileşimli okuma	269	3.33	.49	79	3.32	.59	.18	.85
B.O. yönelik görüşler	269	3.25	.66	79	3.19	.58	.74	.45
Okuryazarlığa model olma	269	2.26	.68	79	2.20	.61	.66	.50
Okuryazarlığın önemi	269	3.83	.38	79	3.85	.45	-.24	.80
Okuryazarlık öğretimi	269	2.21	.84	79	2.58	.91	-3.33	.00*
Toplam	269	2.96	.41	79	3.03	.41	-1.20	.22

Sonuçlar, sadece ölçeğin “okuryazarlık öğretimi” boyutunda anne ve babalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir ($t_{343} = -3.33$; $p < 0.05$). Bu sonuç, babaların çocuklarına daha fazla okuryazarlık öğretimi yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Ölçeğin diğer boyutlarında, anne ve babaların okuma etkinlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile ÇEBOE’den aldıkları puanlar arasındaki farkları belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ebeveynlerin ÇEBOE puanlarıyla eğitim düzeyleri arasındaki ilişki

		N	\bar{X}	SS	F	p	Post hoc
B. etkileşimli okuma	İlköğretim	137	3.24	.62	4.70	.010*	İlköğretim < üniversite
	Lise	83	3.30	.49			
	Üniversite	127	3.43	.37			
B.O. yönelik görüşler	İlköğretim	137	2.98	.65	28.02	.000*	İlköğretim < lise. üniversite
	Lise	84	3.22	.66			
	Üniversite	127	3.53	.47			
Okuryazarlığa model olma	İlköğretim	134	2.03	.68	19.91	.000*	İlköğretim. lise < üniversite
	Lise	84	2.16	.61			
	Üniversite	127	2.52	.59			

		N	\bar{X}	SS	F	p	Post hoc
Okuryazarlığın önemi	İlköğretim	136	3.84	.44	.76	.467	
	Lise	84	3.80	.42			
	Üniversite	127	3.87	.32			
Okuryazarlığın öğretimi	İlköğretim	136	2.50	.90	8.74	.000*	Üniversite < ilköğretim
	Lise	83	2.30	.79			
	Üniversite	127	2.06	.84			
Toplam	İlköğretim	137	2.90	.47	6.98	.001*	İlköğretim. lise < üniversite
	Lise	84	2.94	.41			
	Üniversite	127	3.08	.30			

Sonuçlar, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve ÇEBOE'nin "birlikte etkileşimli okuma" ($F_{242} = 4.70$; $p < .05$), "birlikte okumaya yönelik görüşler" ($F_{242} = 28.02$; $p < .05$), "okuryazarlığa model olma" ($F_{242} = 19.91$; $p < .05$) "okuryazarlık öğretimi" ($F_{244} = 8.74$; $p < .05$) ve toplamda ($F_{245} = 6.98$; $p < .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkları ortaya koymuştur. Yapılan post hoc Tukey analizleri; ÇEBOE'nin toplamında üniversite mezunu ebeveynler lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Yine post hoc sonuçları üniversite mezunu ebeveynlerin "birlikte etkileşimli okuma" boyutunda ilköğretim mezunu ebeveynlerden daha fazla puan aldıkları ve "okuryazarlığa model olma" boyutunda ise hem ilköğretim hem de lise mezunu ebeveynlerden daha fazla puan aldıkları görülmektedir. İlâveten, "okuryazarlık öğretimi" boyutunda ilköğretim mezunu ebeveynler üniversite mezunu olanlardan daha fazla puan almışlardır. Sadece "okuryazarlığın önemi" boyutu ile ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile ÇEBOE'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{246} = .76 > .05$). Diğer bir ifadeyle, üç farklı eğitim düzeyinde olan ebeveynlerin "okuryazarlığın önemli" ile ilgili uygulamalarının benzer olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ebeveynler aylık gelirlerine göre 1000TL ve altı, 1001-2000TL ve 2001TL ve üzeri olmak üzere üç farklı grupta toplanmışlardır. Ebeveynlerin aylık gelir düzeyleri ile ÇEBOE'den aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin ÇEBOE puanlarıyla aylık gelirleri arasındaki ilişki

		N	\bar{X}	SS	F	p	Post-hoc
B.etkileşim okuma	1000 ve altı	103	3.29	0.60	4.02	.010	1000 ve altı, 1001-2000 < 2001+
	1001-2000	68	3.29	0.50			
	2001 ve üzeri	70	3.50	0.35			
B.O. yönelik görüşler	1000 ve altı	104	2.99	0.69	24.66	.000	1000 ve altı < 2001 +
	1001-2000	68	3.38	0.55			
	2001 ve üzeri	70	3.60	0.43			

		N	\bar{X}	SS	F	p	Post-hoc
Okuryazarlığa model olma	1000 ve altı	102	2.12	0.68	10.56	.000	1000 ve altı, 1001-2000 < 2001+
	1001-2000	68	2.20	0.61			
	2001 ve üzeri	70	2.57	0.62			
Okuryazarlığın önemi	1000 ve altı	104	3.83	0.45	.13	.87	
	1001-2000	68	3.85	0.44			
	2001 ve üzeri	70	3.86	0.34			
Okuryazarlığın öğretimi	1000 ve altı	102	2.46	0.86	4.41	.013	2001 ve üzeri < 1000 ve altı
	1001-2000	68	2.34	0.91			
	2001 ve üzeri	70	2.05	0.90			
Toplam	1000 ve altı	104	2.91	0.50	4.95	.008	1000 ve altı < 2001 +
	1001-2000	68	3.01	0.35			
	2001 ve üzeri	70	3.12	0.33			

ANOVA testi sonuçları ebeveynlerin gelir düzeyleri ve ÇEBOE'nin "birlikte etkileşimli okuma" ($F_{242} = 4.02$; $p < .05$), "birlikte okumaya yönelik görüşler" ($F_{242} = 24.66$; $p < .05$), "okuryazarlığa model olma" ($F_{242} = 10.56$; $p < .05$) "okuryazarlık öğretimi" ($F_{240} = 4.41$; $p < .05$) boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya koymaktadır. Post-hoc (tukey) analizi sonuçları, gelir düzeyi 2000 TL ve üzeri olan ebeveynlerin, 1000 TL ve altı geliri olan ebeveynlerden daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin etkileşimli okuma yaptıkları, birlikte okumaya yönelik olumlu görüşleri taşıdıkları ve okuryazarlığa daha fazla model oldukları görülürken, çocuklarına daha az okuryazarlık öğrettikleri söylenebilir. Öte yandan, okuryazarlığın önemi ile ebeveynlerin gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F_{241} = .13$; $p > .05$).

Kitap okuma alışkanlıkları

Birlikte kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla ebeveynlere çocuklarına hangi sıklıkla, ne kadar süre kitap okudukları ve çocuklarına ilk kitabı ne zaman aldıkları sorulmuştur. Ebeveynlerin ÇEBOE puanları ile çocuklarına hangi sıklıkla kitap okudukları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. ÇEBOE puanlarıyla ebeveynlerin okuma sıklıkları arasındaki ilişki

	Sıklık	N	\bar{X}	SS	F	p	
B. etkileşimli okuma	Neredeyse hiç	28	3.11	.86	4.16	.006	Neredeyse hiç < her gün
	Ayda 1-2	84	3.22	.58			
	Haftada 1-2	128	3.38	.43			
	Her gün	106	3.41	.40			

	Sıklık	N	\bar{X}	SS	F	p	
BO görüşler	Neredeyse hiç	29	2.53	.75	55.31	.000	Neredeyse hiç < ayda 1-2, haftada 1-2, her gün
	Ayda 1-2	84	2.93	.47			
	Haftada 1-2	128	3.20	.62			
	Her gün	106	3.72	.34			
Model olma	Neredeyse hiç	29	1.82	.67	17.23	.000	Neredeyse hiç, ayda 1-2 < haftada 1-2, her gün
	Ayda 1-2	84	1.95	.64			
	Haftada 1-2	125	2.33	.60			
	Her gün	106	2.50	.62			
Okuryazarlığın önemi	Neredeyse hiç	29	3.75	.70	1.05	.371	
	Ayda 1-2	83	3.86	.38			
	Haftada 1-2	128	3.81	.40			
	Her gün	106	3.87	.28			
Okuryazarlık öğretimi	Neredeyse hiç	28	2.41	.89	3.29	.021	Her gün < ayda 1-2
	Ayda 1-2	84	2.44	.82			
	Haftada 1-2	127	2.35	.90			
	Her gün	106	2.08	.84			
Toplam	Neredeyse hiç	29	2.69	.63	11.61	.000	Neredeyse hiç, ayda 1-2 < her gün
	Ayda 1-2	84	2.87	.39			
	Haftada 1-2	128	3.00	.40			
	Her gün	106	3.11	.29			

Yukarıdaki sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları ve ÇEBOE'nin "birlikte etkileşimli okuma" ($F_{242} = 4.16$; $p < .05$), "birlikte okumaya yönelik görüşler" ($F_{242} = 55.31$; $p < .05$), "okuryazarlığa model olma" ($F_{242} = 17.23$; $p < .05$) "okuryazarlık öğretimi" ($F_{240} = 3.29$; $p < .05$) ve toplamda ($F_{242} = 11.61$; $p < .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkları göstermektedir. Bu farkların hangi grupların lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc (Tukey) işlemi uygulanmıştır. Her gün çocuğuna kitap okuyanlar, neredeyse hiç okumayan ebeveynlerden "etkileşimli okuma" boyutunda daha yüksek puanlar almışlardır. "Birlikte okumaya yönelik görüşler" boyutunda neredeyse hiç kitap okumayan aileler diğer gruplardan daha düşük puanlar almışlardır. Neredeyse hiç ve ayda 1-2 kez çocuğuna kitap okuyan ebeveynler ile haftada 1-2 ve her gün okuyan ebeveynler çocuklarına daha az okuryazarlığa model olma davranışı sergilemişlerdir. Öte yandan, çocuklarına her gün kitap okuyan ebeveynler ayda 1-2 kez kitap okuyan ebeveynlerden daha az "okuryazarlık öğretimi" yapmışlardır.

Birlikte okuma alışkanlıkları çerçevesinde ebeveynlere çocuklarıyla birlikte ne kadar süre kitap okudukları sorulmuştur. Cevaplar 0 dakikadan 20 dakika ve daha fazla süreye kadar 4 farklı seçenekten oluşmuştur. Ebeveynlerin ÇEBOE puanları ile kitap okumaya ayırdıkları süre arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. ÇEBOE puanlarıyla birlikte okuma süreleri arasındaki ilişki

	Süre	N	\bar{X}	SS	F	p	
B. etkileşimli okuma	0 dakika	19	2.96	.89	5.20	.002	0 dakika < 11-20 dakika, 20 ve üzeri
	1-10 dakika	85	3.26	.55			
	11-20 dakika	169	3.38	.41			
	20 dakikadan çok	71	3.41	.46			
BO yönelik görüşler	0 dakika	20	2.46	.82	14.28	.000	0 dakika < 1-10dak. 11-20 dak. 20 ve üzeri
	1-10 dakika	85	3.13	.64			
	11-20 dakika	169	3.34	.56			
	20 dakikadan çok	71	3.37	.60			
Model olma	0 dakika	20	1.78	.77	6.55	.000	0 dakika < 1-10dak. 11-20 dak. 20 ve üzeri
	1-10 dakika	84	2.14	.71			
	11-20 dakika	167	2.27	.61			
	20 dakikadan çok	71	2.45	.63			
Okuryazarlığın önemi	0 dakika	20	3.63	.82	2.10	.100	
	1-10 dakika	84	3.82	.42			
	11-20 dakika	169	3.85	.32			
	20 dakikadan çok	71	3.88	.33			
Okuryazarlık öğretimi	0 dakika	19	2.34	.83	.373	.773	
	1-10 dakika	84	2.26	.88			
	11-20 dakika	169	2.28	.92			
	20 dakikadan çok	71	2.39	.75			
Toplam	0 dakika	20	2.58	.71	10.63	.000	0 dakika < 1-10dak. 11-20 dak. 20 ve üzeri
	1-10 dakika	85	2.90	.47			
	11-20 dakika	169	3.02	.33			
	20 dakikadan çok	71	3.10	.27			

Tablo 8’deki sonuçlar incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma süreleri ve ÇEBOE’nin “birlikte etkileşimli okuma” ($F_{244} = 5.20$; $p < .05$), “birlikte okumaya yönelik görüşler” ($F_{242} = 14.28$; $p < .05$), “okuryazarlığa model olma” ($F_{242} = 5.55$; $p < .05$) ve toplamda ($F_{244} = 10.63$; $p < .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Post-hoc (Tukey) analizleri; çocuğuna günde 11-20 ve 20 dakikadan çok kitap okuyanlar ile “birlikte etkileşimli okuma” boyutunda hiç kitap okumayanlardan daha yüksek puanlar almışlardır. “Birlikte okumaya yönelik görüşler” boyutunda neredeyse hiç kitap okumayan aileler diğer tüm gruplardan daha düşük puanlar almışlardır. ÇEBOE toplamda ise çocuğuna hiç kitap okumayanlar ve diğer tüm gruplardan daha düşük puanlar almışlardır.

4. Tartışma

Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin birlikte okuma etkinliklerinin incelendiği bu araştırmada üç önemli sonuç elde edilmiştir. İlk olarak, ebeveynlerin okumanın önemine güçlü bir şekilde inandıkları, çocuklarının erken yaşta kitaplarla tanışması ve okumayı sevmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Fakat çocukları ile birlikte okuma etkin-

liklerine çok sık olmamakla birlikte “ara sıra” katıldıkları ve okumaya daha az model oldukları bulunmuştur. Ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarıyla hafta birkaç kez ve yaklaşık 10-20 dakika kitap okuduğu belirlenmiştir. Düşük gelirli 233 ebeveynin katıldığı Amerika’da yapılan benzer bir çalışmada ailelerin yarısından fazlasının her gün ve 20 dakika ve daha uzun bir süre çocuklarına kitap okuduğu bulunmuştur (Bracken & Fischel, 2008). Bu çalışmanın bulguları ailelerin hafta birkaç kez gibi daha az sıklıkla çocuklarına kitap okudukları ortaya koymuştur. Bu çalışmaya katılan ailelerinde farklı sosyo ekonomik düzeyden geldikleri dikkate alındığında ebeveynlerin birlikte okuma sıklıklarının artırılması yararlı olacaktır. Birlikte okuma çocuğun gelişimini destekleyici önemli bir etkinliktir, dolayısı ile okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri önerilmektedir.

İkinci olarak ebeveynlerin özellikleri ile birlikte kitap okuma etkinlikleri arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlardan daha fazla etkileşimli okuma yaptıkları, okumaya model oldukları, öte yandan gelir ve eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin ise daha fazla okuryazarlık öğretimi yaptıkları ortaya çıkmıştır. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilin incelendiği bir çalışmada, düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen annelerin çocuklarına daha az açık uçlu ve düşünmeye teşvik edici sorular sormuşlar ve etkileşimleri daha çok tek taraflı (monologic) olduğu saptanmıştır (Cengiz, 2013) ve sonuçların paralel olduğu görülmektedir. Sevindirici bir bulgu olarak okumanın önemi konusunda ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış, tüm grupların yüksek oranda çocuklarının okumayı sevmesini ve bu alışkanlığı kazanmasını destekledikleri saptanmıştır.

Üçüncü olarak ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ile birlikte okuma etkinlikleri arasında ilişkiler bulunmuştur. Çocuklarına her gün kitap okuyan ebeveynlerin daha fazla etkileşimli kitap okudukları, okuma faaliyetlerine zaman ayırdıkları ve okumaya model oldukları saptanmıştır. İlkokul birinci sınıf çocuklarının okuma motivasyonlarının incelendiği bir çalışmada ebeveynlerin okuma süreleri ile çocuklarının okuma motivasyonları arasında ilişki bulunmamış fakat ebeveyn ve çocuk arasında okuma etkileşiminin yani birlikte bu etkinliği paylaşmaları önerilmiştir (Öztürk & Aydemir, 2013). Okul öncesi çocuklar için ebeveynlerinin her gün kitap okuması ve birlikte bu etkinliği paylaşmaları çocukların gelişimini ve ebeveyn çocuk ilişkisini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle ebeveynlerin daha fazla sıklıkta ve uzunlukta birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Birlikte kitap okuma etkinliklerinin gerekliliği ile ilgili ebeveynler bilinçlendirilmesi ve özellikle etkileşimli okuma tekniklerinin ebeveynlere kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma ebeveynlerin birlikte okuma etkinliklerini ve etkinliklerle ilişkili olarak ebeveyn özellikleri ve okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlar özellikle eğitim ve ekonomik düzeyleri düşük olan ebeveynlerin daha az birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Gelecekteki araştırmalar bunun nedenleri ve çözüm yollarını derinlemesine nitel olarak inceleyebilir. Özellikle,

çocuğuna neredeyse hiç kitap okumayan ailelerle görüşülerek durumları araştırılıp, çocukları ile daha fazla birlikte okumaları için etkili aile eğitim programları geliştirilebilir.

5. Kaynakça

- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading and activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*, 415–438.
- Berk, L.E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa (N. Işıkoğlu Erdoğan, çev.) Ankara: Nobel
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children From Low-Income Backgrounds, *Early Education & Development, 19*:1, 45-67
- Bus, A.G., Van IJzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research 65*, 1-21.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dil, *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30* (1) 97-114.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(3), 489 - 509
- Dexter, C. & Stacks, A. M. (2014). A Preliminary Investigation of the Relationship Between Parenting, Parent-Child Shared Reading Practices, and Child Development in Low-Income Families. *Journal of Research in Childhood Education, 28*, (3) 394-410.
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 196–212.
- Garzotto, F., Paolini, P. & Sabiescu A. (2010). Interactive storytelling for children. Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children. New York: ACM, 356-359. ISBN: 978-1-60558-951-0
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. & Kim, M. (2013) Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats, *Early Education & Development, 24*:2, 123-137
- Gönen, M. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap
- Güneş, F. (2013) Okuma yazma öğrenme yaşı, *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 9*(4): 280-298
- Karasar, N.(2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hindman, A. H., Skibbe L.E. & Foster, T. D.(2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort, *Read Write. 27*287–313
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared-book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development, 23*,451–474.
- Malin, J.L., Cabrera, N. J. & Rowe, M. L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, (4), 425–432

- Öztürk E. & Aydemir, Z. İ. (2013) Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21: (3) 1105-1116
- Üstün, E. (2007).*Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Parlak yıldız B., Yıldızbaş F. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya, 201-207,
- Ping, M.T. (2014) Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning in Context*.3(2), 146–158.
- Polat Unutkan, Ö. (2006) Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. 285-293
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312
- Rodríguez, B. L., Scheffner Hammer, C. & Lawrence, F. R. (2009) Parent reading belief inventory: reliability and validity with a sample of mexican american mothers, *Early Education & Development*, 20(5), 826-844
- Shapiro, J., Anderson, J.,& Anderson A. (2002) What we know and what we should consider . In (Edts) Spodek, B. & Saracho, Olivia N. *Contemporary Perspectives in Literacy in Early Childhood Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Bas. Yay.
- Sim, P.& Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (1) 50-55
- Skibbe, L.E. Justice, L. M. Zucker, T.A. & McGinty A.S. (2008) Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolerswith specific language impairment, *Early Education & Development*, 19(1) 68-88
- Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., and Curenton, S. M. (2007). Assessing the Quality of Storybook Reading. (edt Khara L. Pence)Assessment in Emergent Literacy, CA: Plural Publishing
- Tanju, E. H.(2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*. 3, 30-39.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcome of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.

Extended Abstract

Purpose: Early childhood period is very important and critical for the learning and development of the children. During the early years, children acquire the basic habits and behaviors which endure for a life time. The research studies showed that introducing books to children and reading to them have positive contributions for gaining reading habits and later reading success. Reading books to children at early age has been found very useful for explaining children the meaning of the World as well as gaining vocabulary, communication, relationship and memory skills (Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010; Sim & Berthelsen, 2014).

Shared book reading involves an adult reading a book to one child or a small group of children without requiring extensive interactions from them (Gonzalez, Taylor, Davis & Kim, 2013; Hindman, Skibbe, & Foster, 2014). Shared reading activities are often advocated as activities that adults can do to promote the emergent literacy skills of young children. Shared book reading, being a role model for reading and writing, library visits are recommended as supporting activities which parents should participate in (Çakmak & Yılmaz, 2009). In order to enhance children's language development during the early childhood period, providing shared reading activities and rich home and schools literacy environment are found to be very valuable (Berk, 2013). Therefore, this research aims to examine parent child shared reading activities. In this context, Child-Parent Shared Reading Activities Scale (ÇEBOE) was developed and the relationships between parents' characteristics and reading habits were investigated.

Method: The descriptive research method was used to conduct this study and 348 parents who had a child attending early childhood schools participated in this research. For the data collection Child-Parent Shared Reading Activities Scale (ÇEBOE) was developed by the researcher. The validity and reliability of the instrument was ensured. Five subscales named as "interactive reading" "views about shared reading" "model to literacy" "importance of literacy" and "teaching literacy skills" emerged from the factor analysis. The participant parents were asked to fill out 13 questions about their personal information and reading habits and 38 Likert type questions which measured parents' shared reading activities. These items were rated on a 4-point Likert scale ranging from "Never", "Rarely", "Sometimes" to "Always" based on the frequency with which the behavior in the item occurs. In order to determine parent's reading activities descriptive statistics, t-test and one way ANOVA's were computed.

Results: Findings of this research study indicated that the parents "sometimes" participated in "interactive reading (3.33)," "views about shared reading (3.24)" and "importance of literacy (3.84)." They rarely become a role model to literacy (2.30) and teach literacy skills (2.30) to their children. In terms of reading habits, the majority of the participant parents (%36.9) read to their children 1-2 times a week, %30, 5 of them read daily to their children. On the contrary, % 8.4 of them stated that they hardly ever read to their children. When the participant parents were asked how much time they spent shared reading, they mostly (% 49) spend approximately 11-20 minutes for reading.

With respect to Child-Parent Shared Reading Activities Scale (ÇEBOE), the statistically significant relationships were found between parent's ÇEBOE mean scores and their education levels ($F_{2,45} = 6.98; p < .05$). The relationship between parents' monthly income and ÇEBOE

scores revealed a statistically significant difference in fathers with various income groups, $F_{2,42} = 4.95$; $p < .05$. To further understand the relationships among the parents' educational levels and income groups follow up test were conducted by using Tukey. Results showed that higher educated and income parents participated in shared reading activities more than lower educated and income parents.

Discussion: Overarching aims of this study were to investigate the frequency of parents' participation in shared reading activities and explore the factors related to parents' background characteristics and reading habits. The current study is produced three important results. Firstly, the participant parents strongly stated that reading is very important for their children, they want them love reading, introduce books them at early ages. On the other hand, they rarely become a role model for reading and sometimes read to them. In similar studies, low income parents' reading frequency was higher than this (Bracken & Fischel, 2008). Secondly, the results of the study indicated that high educated and income parents embraced shared reading and become a role model more than low educated and income parents. On the other hand, low income parents taught literacy skills to their children more and high educated and income parents. Finally, the finding of the study showed the statistically significant relationships between the frequency and duration of shared reading and parents' ÇEBEO scores. The current study suggests that parents with low education and income need support to recognize the value of shared reading activities and create opportunities to facilitate reading activities.