

# Ebeveynlerin Ev Ortamında Çocukları ile Gerçekleştirdikleri Sesli Okuma Uygulamaları

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mücahit DURMAZ<sup>1</sup>, Abdurrahman Baki TOPÇAM<sup>2</sup>, Muhammet SÖNMEZ<sup>3</sup>, Kasım YILDIRIM<sup>4</sup>, Behlül Bilal SEZER<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Öğretmen, Küçükhan İlkokulu, mucahitdrnz58@gmail.com. 0000-0001-7509-2059

<sup>2</sup> Öğretmen, Bilim İlkokulu, bakitopcam96@gmail.com. 0000-0002-3985-4113

<sup>3</sup> Öğretmen, Hacı Seyit Taşan İlkokulu, muhammetsnmz41@gmail.com. 0000-0001-6516-7635

<sup>4</sup> Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, dogukanepsilon@gmail.com, 0000-0003-1406-709X

<sup>5</sup> Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, behlulbilalsezer@duzce.edu.tr, 0000-0003-4287-7460

Gönderilme Tarihi:01.04.2023 Kabul Tarihi: 19.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1275285

**Atf:** “Durmaz, M., Topçam, A. B., Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Sezer, B. B. (2024). Ebeveynlerin ev ortamında çocukları ile gerçekleştirdikleri sesli okuma uygulamaları. *Millî Eğitim*, 53(244), 1821-1848. DOI: 10.37669/milliegitim.1275285”

### Öz

*Bu çalışmanın amacı ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yürüttükleri sesli okuma deneyimlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-5 yaş aralığı çocuğa sahip ve sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olan beş ebeveyn oluşturmuştur. Ebeveynlerden belirlenen resimli çocuk kitaplarını çocuklarına seslendirmeleri ve aynı zamanda tüm seslendirme süreçlerini video kaydı altına almaları istenmiştir. Çocuklarla birlikte yapılan sesli okuma uygulamaları bir hafta sürmüştür. Ebeveynlerden gelen video kayıtları araştırmacılar tarafından sesli okuma envanteri yardımıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sesli okuma uygulamaları sırasında ebeveynlerin çok fazla yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarına yönelik etkinliklere yer vermedikleri görülmüştür. Diğer taraftan ebeveynlerin sesli okuma uygulamaları sırasında anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarına yönelik etkinliklere nispeten daha fazla yer verdikleri anlaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** ev okuryazarlık ortamı, etkileşimli sesli okuma, resimli çocuk kitapları

## Reading Aloud Practices by Parents with Their Children at Home

### **Abstract**

*The aim of this study is to examine the reading aloud experiences of parents with their children at home. The study group of the research consisted of five parents with children between the ages of 4-5 and with a medium socioeconomic level. Parents were asked to voice the selected children's picture books to their children and also to record all the vocalization processes on video. Aloud reading practices with children lasted for one week. Video recordings from parents were analyzed by the researchers with the help of a reading-aloud inventory. The findings showed that during the oral reading practices, the parents did not include activities for the print awareness/alphabet knowledge and phonological/phonological awareness dimensions. On the other hand, it was understood that the parents gave relatively more space to activities related to the dimensions of supporting comprehension/vocabulary and attention to text during the practice of reading aloud.*

**Keywords:** home literacy environment, interactive reading aloud, children's picture books

### **Giriş**

Çocukların erken çocukluk döneminde yakın çevresinde bulunan yetişkinlerle ev ortamında gerçekleştirdiği ve kritik öneme sahip okuma faaliyetlerinden biri de ebeveynlerle birlikte yapılan sesli okumalardır. Sesli okuma; erken çocukluk döneminde dil öğreniminde önemli destekleyici (Batini vd., 2020), kelime hazinesinin zenginleşmesine yardımcı (August vd., 2018), iletişim becerilerini geliştirici (Huda vd., 2015) ve entelektüel açıdan besleyici (Gurdon, 2019) niteliklere sahip bir etkinlik olarak ifade edilmektedir. Çocuklar kendileri okuma yapmadıklarından ve sadece ebeveynleri tarafından yapılan okumayı takip ettiklerinden minimum çabayla okuma etkinliklerine dâhil olmaktadır (Novianti ve Abdurahman, 2019). Ebeveynlerle ev ortamında yapılan birlikte sesli okumalar çocuklar için bir öğrenme fırsatı sunmanın yanında çocukların bu bağlamda ebeveynleriyle etkileşim kurmalarına fırsat vermektedir (Merga, 2017). Ebeveynlerin evde yaptıkları sesli kitap okuma, hikâye anlatma, gazete ve dergi gibi basılı materyalleri günlük hayatta kullanma çocukların evde okuma yapma alışkanlıklarını pekiştirmektedir (Emre, 2017). Özellikle erken çocukluk döneminde sık sık ebeveynler tarafından yapılan sesli okumaların daha sonraki yıllarda çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bus, 2001; Jacobs, 2016). Tabi ki bu sürecin verimli ve aktif bir biçimde sürdürülebilmesinde ebeveynler kadar çocukların da önemli bir rolü vardır.

Çocuklar, sesli okumanın önemli bileşenlerinden birisi konumundadır. Sesli okumada, çocuklar ile okumayı gerçekleştiren kişi arasında etkileşimi sağlamak ve bu etkileşimi arttırmak adına takip edilmesi gereken bazı adımlar vardır. Acosta-Tello (2019) çalışmasında ebeveynlerin sesli okumalarda takip etmesi gereken adımları belirtmektedir. Çocukları sesli okuma sürecinin içerisine çekebilmek için ebeveynler okuma sırasında öncelikle beklenti oluşturmalıdırlar. Hikâye ile ilgili beklenti oluşturulduğunda çocuklar hikâyenin devamında neler olacağını daha dikkatli bir şekilde takip etmektedir. Okuma esnasında çocukların ilgilerini çekebilmenin diğer bir yolu kitaptaki karakterler ve hikâye arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktır. Bu bağlantılar aynı zamanda okuma öncesinde, okuma sırasında veya okuma sonrasında da vurgulanabilir. Çocukları hikâye okuma sürecine katabilmenin diğer bir yolu da coşkuyla okuma yapmaktır. Okuma sürecini daha ilgi çekici bir hâle getirebilmek için ebeveynlerin kitaptaki farklı karakterler için farklı ses tonu kullanmaları gerekmektedir. Çocukları sesli okuma sürecine dâhil etmenin diğer etkili yollarından biri de onlarla diyalog kurmak ve doğrudan okuma sürecine katılımlarını sağlamaktır. Kurulan diyaloglar sayesinde ebeveyn çocuğa hikâye ve karakterle ilgili sorular sorma fırsatı bulur. Ebeveynler ayrıca çocuklara okuma sırasında model olmalı, birlikte okumalar yaparak kitap ve yazar hakkında konuşmalar yapmalıdır (Tanju, 2010). Han ve Neuharth-Pritchett (2014) birlikte kitap okuma sırasında çocuk ve ebeveyn arasında gerekli etkileşimin sağlanabilmesi için ebeveynlerin kitapla ilgili nitelikli soru sorma tekniklerini öğrenmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır. Gerek ebeveynlerin gerekse öğretmenlerin kitap okuma esnasında kullanabilecekleri yöntemlerin başında ise etkileşimli okuma gelmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptığı sesli okuma araştırmaları sonuçlarından yola çıkan Whitehurst vd. (1988), etkileşimli okuma yöntemini literatüre kazandırmıştır. Etkileşimli okuma okuyucu ile dinleyicinin zaman zaman rolleri değiştiği, dinleyicinin de okuma sürecine dâhil edilerek sık sık sorular yöneltildiği ve metnin devamıyla ilgili dinleyicilerin tahminlerinin alındığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Ergül vd., 2016; Metin ve Gökçay, 2014; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst vd., 1988; Yıldız Bıçakçı vd., 2018). Etkileşimli kitap okuma sırasında çocukların geçmiş deneyimleriyle metni ilişkilendirmelerine fırsat verilerek okuryazarlık becerileri desteklenmektedir (Er, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu okuma yönteminde kitap birkaç

kez sesli okunarak her seferinde çocuğun farklı bir yere dikkat çekmesi, karakter ve olay örgüsünü detaylı bir şekilde incelemesi, farklı sorular sorarak olaylara farklı açılardan bakması sağlanmaktadır (Doyle ve Bramwell, 2006). Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarla evde düzenli olarak yaptıkları etkileşimli okumaların çocukların kelime hazinelerini geliştirdiğini (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2017; Okyay ve Kandır, 2017) ve yeni kelimeleri anlamlarıyla birlikte etkili şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğunu (Hindman vd., 2012) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra ulusal ve uluslararası pek çok araştırmada etkileşimli okumanın önemi vurgulanmaktadır.

Uluslararası alan yazını Sénéchal and LeFevre (2002) ebeveynlerin birlikte kitap okumaları üzerine yürüttükleri araştırmada okul öncesi dönemde yapılan birlikte okumaların çocukların birinci sınıfta incelenen sözel dil becerilerinin yaklaşık %10'luk bölümünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında Lever and Sénéchal (2011) yaptıkları çalışmada birlikte kitap okuma teknikleri konusunda eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının, bu konuda eğitim almayan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla dil becerileri açısından daha fazla kazanıma sahip olduklarını ifade etmektedir. Silinskas vd. (2012) yürüttükleri çalışmada, ebeveynlerin çocuklarla birlikte okuma etkinliklerinin sıklığının çocuklarının okuma becerileri üzerinde önemli bir yeri olduğu belirtmektedir. Woods (2017) okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri arasında yarı deneysel bir çalışma tasarlamıştır. Çalışmanın deney grubundaki çocuklara ebeveynler tarafından haftada üç kez on beşer dakika boyunca etkileşimli kitap okumaları yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinde deney ve kontrol grupları arasında önemli bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmektedir. Ayrıca deney grubundaki çocukların kelime dağarcığının arttığı görülmektedir. Bentley (2020) ise çalışmasında aile üyelerinin birlikte kitap okumaya katılımları arasındaki farkı incelemeye odaklanmıştır. Bunun için sadece babaların katıldığı, sadece annelerin katıldığı ve hem annelerin hem de babaların birlikte okumalar yaptığı sekiz haftalık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre babalar alıcı dil becerilerini desteklemede daha etkiliyken annelerin çocukların yazılı kavram bilgilerinin artmasında daha etkili oldukları görülmektedir.

Türkiye’de yapılan sesli okuma çalışmaları incelendiğinde Ergül vd. (2015), yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuklarla yeterli düzeyde etkileşime girmedikleri, soru soran çocukları cevapsız bıraktıkları,

kitabın yazarı ve yayınevi hakkında diyalog kurmadıkları ancak çocukların kitap okuma süreci sona erdiğinde hikâye ile ilgili konuşmalarına izin verdikleri ifade edilmiştir. Bıçakçı vd. (2017) annelere etkileşimli okuma konusunda bilgiler verdikleri çalışmanın sonucunda annelerin kitap seçiminde çocukların görüşüne başvurduğu ve hikâyeye ilgili daha çok sorular sormaya dikkat ettikleri görülmektedir. Tercanlı Metin ve Gökçay'ın (2014) erken çocuklukta birlikte okumayla ilgili yaptığı araştırma sonucunda bebeklik döneminden başlayarak düzenli sesli okumanın dil gelişimine, sosyal ve duygusal gelişime ve ebeveyn-çocuk etkileşimine olumlu katkıları olduğu ifade edilmektedir. Yapılan diğer bir çalışmada ise Cengiz (2013) annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği birlikte sesli okumaları incelemektedir. Çalışma kapsamında Türk ebeveynlerin beş yaş çocuklarına etkileşimli kitap okuma esnasında nasıl rehberlik ettiklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun için annelerin okul öncesi çocuklarıyla etkileşime girme biçimleri Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre çözümlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip ebeveynlerin birlikte okumalar yaparken Bloom'un üst basamaklarını daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca bu grupta yer alan ebeveynler kitap okurken daha fazla açık uçlu sorular kullanarak çocuklarla iletişimlerini karşılıklı bir şekilde kurgulamaktadır. Işıkoğlu Erdoğan (2016) ebeveynlerin okul öncesi dönemi çocuklarıyla gerçekleştirdiği birlikte okuma etkinliklerini incelediği çalışmasında önemli sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre ebeveynler okumanın önemine kuvvetli bir şekilde inanmaktadırlar. Bunun yanında çocuklarının erken yaşta kitaplarla tanışmalarını ve okumayı sevmelerini istemektedirler. Fakat tüm bu isteklerine rağmen çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine ara sıra katıldıklarını ve okumaya daha az model olduklarını ifade etmektedirler.

Sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından oldukça hızlı gelişimler gözlenen erken çocukluk döneminde aynı zamanda okuma merakının da ortaya çıktığı görülmektedir (Uçar, 2021). Günümüzde aile ilk eğitim kurumu olarak kabul edildiğinden ailelerin çocuğun okuma merakını desteklemeleri gerekmektedir. Çocuğun okuma becerisinin gelişimi içinde bulunduğu aile ortamı ve sunulan imkânlar ile şekillenmeye başlamaktadır (Kesim Çelik, 2022). Aile desteği olmadan sadece eğitim kurumlarının çabasıyla okuma becerisinde ilerleme beklemenin oldukça güç olduğu ifade edilmektedir

(AŞICI, 2009). Ailelerin eğitim sistemiyle ilişkilerini kuramsallaştırmanın öncüsü olan Urie Bronfenbrenner'ın (1977) ekolojik sistem teorisine göre aile iç içe geçmiş halkanın merkezinde görünür ve ailenin eğitime dâhil olmasının önemi vurgulanmaktadır. Ailelerin özellikle bu dönemde çocuklarıyla okumaya hazırlık çalışmalarına başlamaları bir avantaj olarak görülmektedir. Ailelerin okumaya hazırlık faaliyetlerine başlayacakları ilk ortam ev ortamlarıdır. Ebeveynlerin ev ortamlarını okuma materyalleri konusunda zenginleştirmeleri çocukların okuma becerilerine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar içinde buldukları toplumla dolaylı olarak ya da doğrudan etkileşimde bulunarak toplumun kültürel değerleriyle ilişki içine girmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu açıdan yetişkin desteğinin çocukların bilişsel gelişiminde son derece önemli bir yeri vardır (Ünveren Kapanadze, 2019). Vygotsky'ye göre çocuk öğrenme sürecinde yetişkinden yardım aldığından tek başına olduğundan daha çok gelişim göstermektedir (Serin, 2022). Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyokültürel kuramı teorik çerçeve olarak kabul eden bu araştırma, çocukların okuma becerisini kazanma sürecinde ebeveynleriyle kurduğu sosyal etkileşimin önemine vurgu yapmaktadır. Sosyokültürel kuram çerçevesince benimsenen etkileşimsel olgunun daha çok çocuğun ön bilgisinden hareketle yeni bilgiler üretme sürecine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Güngör, 2013). Yakınsak gelişim alanı olarak alan yazınında ifade edilen bu kuram, çocuğa uygun koşullar sağlandığında ulaşabileceği muhtemel öğrenme miktarını göstermektedir (Schunk, 2014). Alan yazınında çoğu ebeveynin çocuklarıyla birlikte yaptığı sesli okumaların niceliğine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. (Ergül vd., 2015; Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Bu çalışmayla birlikte ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında gerçekleştirdikleri sesli okumaların niteliği incelenecektir. Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri sesli okumaların nasıl gerçekleştiğine yönelik detaylar bu okumaların niteliği konusunda bizlere bilgi vermiş olacaktır. Araştırmanın genel amacı ise ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yürüttükleri sesli okuma deneyimlerini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ebeveynlerin evde çocukları ile gerçekleştirdikleri sesli okumalar esnasında yaptıkları davranışlar nelerdir?
2. Evde ebeveynleri ile birlikte gerçekleştirilen sesli okuma sürecinde çocukların gösterdikleri davranışlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir durum çalışması niteliğindedir. Nitel durum çalışmaları bir olgunun veya olayın farklı değişkenler açısından incelenmesini mümkün kılmaktadır. Gözlemlenen olay veya olgu gerçek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Stake, 1995; Yin, 2003). Bu çalışmada da ebeveynlerin ev ortamında çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri sesli okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra araştırmaya katılmak isteyen gönüllü ebeveynlere ulaşılmıştır. Uygulama öncesinde ebeveynler süreçle ilgili detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Ebeveynlerden ev ortamında çocuklarıyla yürüttüğü sesli okumaları video kaydı altına alarak araştırmacılara ulaştırmaları istenmiştir. Ebeveynlerden gelen video kayıtları uygulama sonunda araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolay ulaşılabılır örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Buradan hareketle araştırmacıların önceden tanıdığı ebeveynler ve onların çocukları ile görüşülmüştür. Bu ebeveynlerden uygulama sürecine katılmaya istekli olanlar ve onların çocukları belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcı ebeveynlerin ve çocuklarının demografik özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri*

		f
Sosyoekonomik düzey	Orta	5
	Kadın	4
Cinsiyet	Erkek	1
	30-35	3
Yaş	35-40	2
	Ortaöğretim	1
Eğitim Düzeyi	Lisans	1
	Lisansüstü	3

Meslek	Ev hanımı	2
	Diş hekimi	1
	Öğretmen	1
	Memur	1

**Tablo 2***Katılımcı Çocukların Demografik Düzeyleri*

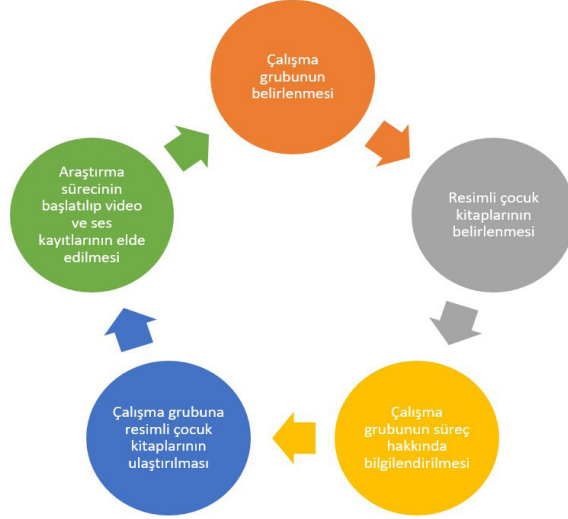
		f
Cinsiyet	Kız	3
	Erkek	2
Yaş	0-4	4
	4-8	1

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada ölçme aracı olarak Dixon-Krauss vd. (2010) tarafından geliştirilen ebeveyn-çocuk sesli okuma envanteri kullanılmıştır. Uyarlanan bu gözlem kontrol listesi ebeveyn ve çocukların birlikte sesli okuma davranışlarının incelenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Burada kullanılan kontrol listesi ebeveyn ve çocukların okuma öncesi, sırası ve sonrası ortaya çıkan davranışlarını kapsayan iki farklı boyuttan oluşmaktadır. Ebeveyn boyutunda yer alan her bir maddenin çocuk boyutunda da karşılığı bulunmaktadır. (Örneğin ebeveyn boyutunda yer alan çocuğa hikâyeyi nereden okumaya başlayacağını sorması çocuk boyutunda yer alan hikâyenin nerede başladığını belirler ifadesiyle eşleşmektedir.) Toplamda 17 maddeden oluşan gözlem kontrol listesinde maddeler dört farklı kategoriye ayrılmaktadır. Kontrol listesinde yer alan kategoriler sırasıyla, *yazı farkındalığı/alfabe bilgisi, anlamayı destekleme/kelime bilgisi, fonolojik/ses farkındalığı ve metne dikkat* şeklinde ifade edilmektedir.



## Verilerin Toplanması



Araştırma uygulamasına başlamadan önce çocuklarıyla birlikte gönüllü olarak sesli okumalar yapmak isteyen ebeveynlere ulaşılmıştır. Ebeveynlerle bire bir telefon görüşmeleri yapılarak uygulama süreci hakkında bilgilencmeler sağlanmıştır. Bu görüşmelerde ebeveynlere uygulamanın ne kadar süreceği, uygulama esnasında dikkat etmeleri gereken hususlar, çocukların bu araştırma sonucunda elde edecekleri kazanımlar ve kendilerinden beklentiler açıklanmıştır. Bu görüşmelerin ardından ebeveynlerle çalışma öncesinde ellerinde bulunması için ebeveyn-çocuk kitap okuma süreci yönergesi paylaşılmıştır. Ebeveynler için hazırlanan bu yönergede sesli okuma süreci boyunca uygulamaları gereken adımlar, çocuklarla yürütülen sesli kitap okuma süreçlerinin video kaydına alınması, ardından video kayıtlarının araştırmacılara nasıl ulaştırılacağı, resimli çocuk kitaplarının hangi sırayla okunması gerektiği ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yapacakları okumaların nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili başka herhangi bir bilgi paylaşılmamıştır. Okuma sürecinin nasıl gerçekleştirileceği tamamen ebeveynlerin kendi deneyimlerine bırakılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuyacağı resimli çocuk kitaplarının türüne, uygulamada kullanılacak kitap sayısına ve kitapların okunma sırasına araştırmacılar tarafından karar verilmiştir. Seçilen resimli çocuk kitapları araştırmacılar

tarafından temin edilerek çalışmaya katılan tüm ebeveynlerin adreslerine kargoyla yollanmıştır. Uygulamalarda toplamda beş resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan resimli çocuk kitapları ve bu kitapların okunma sırası aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Uygulama Sürecinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları*

Kitapların Seslendirilme Günü	Seslendirilen resimli çocuk kitapları	Kitap Türü
1. Gün	Cemile Uyumak İstemiyor	Seri kitap
2. Gün	Cemile Banyo Yapmak İstemiyor	Seri kitap
3. Gün	Cemile Çişini Altına Yapıyor	Seri kitap
5. Gün	Babamın Sandviçi	Eklemeli kitap
7. Gün	Katlamalı Küçük Hikâyeler	Katlamalı kitap

Seçilen resimli çocuk kitaplarından ilk üç gün sadece seri kitaplar çocuklarla birlikte okunmuştur. Beşinci günde okunan çocuk kitabının türü eklemeli kitaptır. Bu kitabın çocuklara okunmasına bir gün ara verilerek geçilmiştir. Verilen gün aralığı çocukların önceden okudukları seri kitaplarda yer alan hikâyelerin etkisi altında kalmamaları adına verilmiştir. Son olarak yedinci günde okunan kitap türü ise katlamalı kitaptır. Katlamalı hikâye kitabını ebeveynlerin önceden incelemeleri ve kitabın içeriğine hazırlık yapabilmeleri için uygulamaya tekrar bir gün ara verilerek başlanmaları istenmiştir. Ebeveynlerden çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerin tümünü video kaydına almaları istenmiştir. Bu sayede ebeveyn-çocuk etkileşim düzeyleri ve gerçekleştirilen tüm okuma etkinliklerinin görüntülenmesi sağlanmıştır. Video kaydına başlamadan hemen önce ebeveyn ve çocuğun ikisinin de kameranın görebileceği bir açıda olmaları istenmiştir. Video çekimi sırasında kameranın sabit bir konumda olması ve ortamda başka birinin olmaması tavsiye edilmiştir. Birlikte kitap okuma süreçlerinin doğası gereği video çekimleri için ebeveynlere herhangi süre sınırlandırması getirilmemiştir. Yapılan her okuma etkinliğinin ardından ebeveynler tarafından kaydedilen videolar 'Wetransfer' uygulaması aracılığıyla aynı gün içerisinde araştırmacıyla paylaşılmıştır. Ebeveynler

tarafından gönderilen videoların çekim açıları ve görüntü kaliteleri kontrol edildikten sonra bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilere beveyenler dengelenen video kayıtları, gözlem kontrol listesi yardımıyla analiz edilmiştir. Ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen sesli okuma süreci bittikten sonra iki araştırmacı (3. ve 4. yazar) tarafından karşılıklı yapılan video değerlendirmesi ardından gözlem kontrol listesinde yer alan okuryazarlık davranışlarının görülme sıklıkları kaydedilmiştir. Elde edilen sıklıklar birer okuryazarlık puanına dönüştürülmüştür (*Hiç: 0 puan, 1-2 kez: 1 puan, 3 veya daha fazla: 2 puan*). Yani listede yer alan davranış hiç gözlenmediyse 0 puan, bir ya da iki kez gözlendiyse 1 puan, davranış üç veya daha fazla gözlendiyse 2 puan verilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından analiz edildiği için okuryazarlık puanlarına iki araştırmacının belirlediği puanların ortalamasının alınmasına karar verilmiştir. Örneğin kodlayıcılardan birinin 7 puan verdiği kategori için diğer kodlayıcı 3 puan verdiyse bu iki puanın ortalaması alınarak 5 puan olarak ifade edilmiştir.

Veri analizi sonucunda ulaşılan ebeveyn ve çocuk okuryazarlık puanları tablo hâlinde bulgular bölümünde yorumlanarak ifade edilmiştir. Bu bulgular yorumlanırken katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli kalması adına her bir katılımcıya farklı kodlar verilmesine dikkat edilmiştir. Sesli okuma yapan ebeveynler için E1, E2 ...; çocuklar için ise C1, C2...; kodları kullanılmıştır.

### Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmada verilerin kodlanması iki araştırmacı (3. ve 4. yazar) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan kodlamalar arasındaki tutarlılık güvenirliliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle göre hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Önerilen bu modelde içsel tutarlılık olarak ifade edilen ve kodlayıcılar arası görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik:  $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$  formülüyle hesaplanmaktadır. Formülde  $\Delta$ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını,  $\partial$ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren

kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin %70 üzeri çıkması durumunda güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirlik değeri %76 olarak bulunmuştur.

### **Araştırmanın Etiği**

Bu araştırma Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 25.02.2021 onay tarihli ve 2021/57 sayılı kararıyla etik kurallara uygun bulunmuştur.

### **Bulgular**

Tablo hâline getirilen puanlama işleminde öncelikli olarak ebeveyn okuryazarlık puanlarına yer verilirken ardından çocukların okuryazarlık puanlarına yer verilmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarla birlikte yürüttükleri sesli okuma uygulamaları boyunca gösterdiği davranış sıklıkları yukarıda ifade edildiği üzere okuryazarlık puanlarına dönüştürülerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Ebeveynler için yapılan puanlama işleminde aynı çocuklar için de yapılarak tablo hâlinde sunulmuştur. Her bir tablodan sonra ebeveyn ve çocukların aldıkları okuryazarlık puanları kategoriler eşliğinde yorumlanmaktadır. Aşağıda Tablo 4'te ebeveynlerin yürüttüğü birlikte sesli okuma sürecinde ebeveynlerin aldığı okuryazarlık puanlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4**

*Ebeveynlerin Sesli Okuma Uygulamalarında Gözlemlenen Davranış Sıklıkları*

	Yazı Farkındalığı/Alfabe Bilgisi	Anlamayı Destekleme/ Kelime Bilgisi	Fonolojik/ Ses Farkındalığı	Metne Dikkat
	0	2	2	4
	0	1	1	5
1. Kitap	0	1	1	2
	0	9	1	6
	0	1	1	3

	0	5	4	4
	0	8	1	7
2. Kitap	0	1	2	5
	0	8	2	6
	1	4	1	3
	1	4	3	5
	0	6	2	6
3. Kitap	0	2	1	5
	1	8	2	7
	0	2	0	3
	1	6	2	6
	0	3	2	6
4. Kitap	0	2	2	4
	1	8	2	6
	0	5	1	3
	1	8	3	5
	1	9	1	7
5. Kitap	0	7	1	5
	2	10	3	8
	0	3	0	7

Tablo 4’te yer alan katılımcılar; 1. ebeveyn, 2. ebeveyn vb. şekilde kodlanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin her kitaptan aldığı puanlar farklı satırlarda gösterilmektedir. Tablonun sağ üst bölümünde ise kontrol listesinde bulunan kategoriler (yazı farkındalığı/ alfabe bilgisi, anlamayı destekleme/ kelime bilgisi, fonolojik/ses farkındalığı ve metne dikkat) gösterilmektedir. Tabloda gösterilen puan değerleri ise farklı ebeveynlerin bu kategorilerden aldığı puanları göstermektedir. Tüm ebeveynlerin resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirdiği sesli okumaların incelenmesiyle birlikte ebeveynlerin en düşük puanı yazı farkındalığı/alfabe bilgisinden aldıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin paylaşımlı sesli okuma yaparken en az uygulamaya yer verdikleri bölümün yazı farkındalığı/alfabe bilgisi olduğu söylenebilir. Yazı farkındalığı/ alfabe bilgisi bölümünün ardından ebeveynlerin diğer en düşük puan aldıkları kategori fonolojik/ses farkındalığı olarak

ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte fonolojik/ses farkındalığı bölümünde de ebeveynlerin uygulamalarının yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Ebeveynlerin anlamayı destekleme/kelime bilgisi kategorisinden aldıkları puanların fonolojik/ ses farkındalığı kategorisinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamayı destekleme/kelime bilgisi bölümünde ebeveynlerin fonolojik/ses bilgisi bölümüne nazaran daha fazla uygulamaya yer verdikleri anlaşılmaktadır. Birlikte okuma sürecinde ebeveynlerin en yüksek puan aldıkları kategorinin metne dikkat bölümü olduğu görülmektedir. Bu nedenle ebeveynler tarafından en fazla uygulamaya metne dikkat bölümünde yer verildiği ifade edilebilir.

Ebeveynlerle birlikte araştırmanın diğer bir katılımcısı olan çocukların okuryazarlık davranışları da ayrı bir şekilde incelenmektedir. Çocukların ebeveynlerle birlikte gerçekleştirdiği paylaşımlı okuma sürecine ait çocukların davranış sıklıklarından elde edilen okuryazarlık puanları aşağıda Tablo 5'te gösterilmektedir. Çocukların birlikte sesli okuma sürecinde elde ettiği okuryazarlık puanları ayrıca tablonun altında kategoriler eşliğinde yorumlanmaktadır.

**Tablo 5**

*Çocukların Sesli Okuma Uygulamalarında Gözlemlenen Davranış Sıklıkları*

	Yazı Farkındalığı/Alfabe Bilgisi	Anlamayı Destekleme/ Kelime Bilgisi	Fonolojik/Ses Farkındalığı	Metne Dikkat
	0	1	0	2
	0	3	1	5
1. Kitap	0	1	0	3
	0	10	0	6
	0	3	1	3
	0	3	0	2
	1	7	0	5
2. Kitap	0	2	0	5
	0	8	1	5
	0	3	1	4

	1	2	0	4
	1	6	0	6
3. Kitap	0	2	0	5
	1	5	1	6
	0	2	0	2
	1	6	1	6
	0	5	0	6
4. Kitap	1	3	1	4
	0	9	0	5
	0	5	1	4
	0	9	0	7
	1	9	1	7
5. Kitap	0	7	1	6
	1	8	0	8
	0	4	0	6

Tablo 5 incelendiğinde çocukların paylaşımlı kitap okuma sürecinde en az puan aldıkları bölümün yazı farkındalığı/alfabe bilgisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocukların sesli okuma sürecinde gösterdiği yazı farkındalığı/alfabe bilgisi deneyimlerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Çocukların düşük puan aldıkları diğer bir kategori de fonolojik/ses farkındalığı kategorisi olmuştur. Ebeveynlere benzer şekilde çocukların da fonolojik/ses farkındalığı konusunda okuryazarlık davranışlarının yetersiz düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların anlamayı destekleme/kelime bilgisi bölümünde aldıkları puanların metne dikkat kategorisinden aldıkları puanlara oldukça yakın olduğu görülmektedir. Çocukların anlamayı destekleme/kelime bilgisi kategorisinden aldığı puanların ebeveynlerin anlamayı destekleme/kelime bilgisinden aldığı puanları destekleyecek düzeyde olduğu görülmektedir. Çocukların okuma sürecinde sergilediği tüm okuryazarlık davranışları incelendiğinde en fazla etkileşime geçtikleri bölümlerin anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkatin olduğu görülmektedir. Bunu bir örnekle ifade etmek gerekirse, metne dikkat bölümünde alınan yüksek puanla çocukların hikâye kitaplarını kendilerinin tutuyor olması ilişkilendirilebilir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada resimli çocuk kitapları doğrultusunda ebeveynler tarafından yapılan sesli okuma deneyimleri incelenmiştir. Hem ebeveyn hem de çocukların ortak becerilerine yönelik araştırmanın sonuçları genel olarak ifade edilecek olursa ebeveyn/çocuk sesli okumalarının güçlü yönü olarak anlamayı destekleme ve metne dikkat boyutları gösterilebilir. Araştırma ev ortamında ebeveyn/çocuk sesli okumalarının niteliğini ortaya koyması açısından önemlidir. İncelenen sesli okuma etkinlikleri esnasında araştırmaya katılan hem ebeveyn hem de çocukların yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarına yönelik etkileşimlerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte hem ebeveyn hem de çocukların anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarına yönelik etkileşim kurma düzeyleri yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarına göre nispeten daha yüksek düzeydedir. Literatürde etkileşimli sesli okumaların, öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirdiğini belirten çok sayıda çalışma (Santora vd., 2008; Alshehri, 2014; Mitchell, 2015; Strachan, 2015; Hazzard, 2016; Ho Sun, 2019; Lopez ve Friedman; 2019; Rahimi ve Farjadnia, 2019; Wright, 2019; Girgin, 2020; Barone vd, 2021; Frejd, 2021; Bütün, 2023) yer almaktadır. Mevcut araştırmayla, ebeveyn ve çocukların birlikte gerçekleştirdikleri sesli okumaların nasıl gerçekleştirildiğini ve bu sesli okuma çalışmalarının niteliğine yönelik bulgular sunularak literatüre katkı sağlanmaktadır.

Ebeveynler, çocuklarının okuryazarlık gelişiminde hayati bir rol oynar ve çocuklara yüksek sesle kitap okumak, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için faydalı bir deneyimdir (Barnyak, 2011). Mol vd. (2008) dil gelişimi için kitap okuma kalitesinin kitap okuma sıklığı kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Ortiz vd.'ne (2001) göre ebeveynlerin davranışları çocukların sesli okumaya katılma ilgilerini etkilemektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar, ebeveyn/çocuk sesli okuma etkinliklerine yönelik okuma kalitesinin okuma sıklığından daha önemli etkileri olduğunu işaret etmektedir (Dexter ve Stacks, 2014; Chou ve Cheng, 2015). Çocuğun okumaya olan ilgisinin, ebeveyn tarafından başlatılan okuma miktarının artmasıyla mı yoksa ebeveyn okuma kalitesinin yükselmesiyle mi geliştiği konusu, farklı teorik ve pratik çıkarımlar gerçekleştirilebilmesi için gereklidir (Ortiz vd., 2001). Bu bağlamda düşünüldüğünde sesli okumaların nasıl gerçekleştirildiğinin önemi



ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarında ebeveyn ve çocukların yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarında yeterli etkileşim başlatamadıkları ortaya çıkmıştır. Ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerileri daha sonra gelişecek okuryazarlık becerileri için en iyi yordayıcılar arasında görülmektedir (Adams, 1990; Snow vd., 1998). Okul öncesi çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri bu becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynarlar, ayrıca ses bilgisel farkındalığı, sözlü dil gelişimini ve yazı farkındalığını destekleyen aktiviteler evde ve okulda, okul öncesi aktivitelere kolayca dâhil edilebilir (Pullen ve Justice, 2003). Çocukların bu boyutlarda yeterli etkileşimi kuramaması ebeveynlerden bu yönde yeterli teşvikin gelmemesiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü ebeveyn teşviki, gerçekleştirilen sesli okuma etkinliklerinin kalitesini artırmak için önemli bulunmuştur (Dexter ve Stacks, 2014). Justice ve Ezell (2000) ebeveynler tarafından yazı farkındalığına yönelik teşviklerin çocukların yazı farkındalıklarını geliştirdiği sonucunu belirtmektedir. Ebeveynler, çocuklara okurken yazıya atıfta bulunma sıklığına ilişkin önceki araştırmalar (Phillips ve McNaughton, 1990; Ezell ve Justice, 1998, 2000) yazıya atıfta bulunma stratejilerinin şaşırtıcı derecede düşük kullanıldığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları literatürde var olan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için tasarlanan müdahaleler, çocukların alfabe bilgisini desteklemek için etkileşimi nasıl en üst düzeye çıkaracaklarına dair bir ebeveyn eğitimi bileşeni içermelidir (Curenton ve Justice, 2008). Aynı zamanda ses bilgisel farkındalık gelişimi için okul destekli ebeveyn gelişim programları oluşturulmalıdır.

Sesli okuma esnasında gerçekleştirilen etkileşime yönelik çeşitli çalışmalar, sesli okumaların çocukların gelişimine olan etkilerine yönelik çeşitli ipuçları sağlar (Justice ve Ezell 2002; Lynch ve van den Broek, 2007). Aynı zamanda önceki araştırmalar sesli okumanın biçimine ve okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği bağlamın önemine vurgu yapar (Freebody ve Luke, 2003; Hall, 2013). Bu araştırmanın sonucunda ebeveyn ve çocukların sesli okuma esnasında anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarında yeterli etkileşim gerçekleştirdikleri görülmüştür. Benzer bir araştırmada Barnyak (2011), ebeveynlerin birlikte okuma aktiviteleri boyunca çocukların ilgilerini yüksek tutmaya çalıştıkları, okuma esnasında sorularla etkileşim başlattıkları, kelimelerin anlamlarına yönelik sohbet

ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Feichtel (2019) ise ebeveynlerin iyi bir şekilde kitaplar hakkında tartışma ortamı oluşturdukları ve soru sorduklarını ancak kelimeler hakkında konuşma konusunda yetersiz olduklarını gözlemlemiştir. Mevcut araştırma, Barnyak'ın (2011) ve Feichtel'in (2019) araştırmalarının sonuçlarıyla ebeveyn/çocuk sesli okumalarının anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarında benzerlik taşımaktadır. Bahsedilen araştırmalara ilaveten ebeveynlerin kitaplardaki resimlere isim verdiklerini ve onlar hakkında konuştuklarını, resim/kelime/harfleri çocuklarına parmakla gösterdiklerini ve sorular sorduklarını belirtmeleri, diğer araştırmalardaki olumlu uygulamalarla da benzerlik taşımaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994; Mol vd., 2008; Aram ve Shapira, 2012; Pandith vd., 2022). Ancak literatürde bazı araştırmalar, okul öncesi çocukların nadiren hikâye kitaplarındaki sayılara ve kelimelere baktıklarını (Evans ve Saint-Aubin, 2005; Justice vd., 2005) veya onlar hakkında nadiren sorular sorup yorumlar yaptıklarını belirtmektedir (Shapiro vd., 1997). Ebeveyn/çocuk okuryazarlık uygulamaları, çocuklar için en çok okuyucu tarafından etkileşime dâhil edildiklerinde faydalı bulunmuştur (Phillips vd., 2008).

### Öneriler

- Araştırmacılar, ebeveyn/çocuk sesli okumalarının niteliğini etkileyen değişkenlere yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir.
- Bu araştırmada 5 ebeveyn ve 5 çocuk ile çalışılmıştır. Farklı araştırmalarda çalışma grubu genişletilerek ebeveyn/çocuk sesli okumalarının etkililiği daha geniş bir alanda incelenebilir.
- Araştırmacılar sesli okuma uygulamalarını etkileyebilecek diğer faktörlere yönelik bir araştırma da yürütebilir. Ayrıca sesli okuma uygulamaları esnasında ebeveyn ve çocuk arasında geçen metinle ilgili sohbetlerin (extratextual talk) niteliği de önemli bir araştırma konusu olabilir.

### Kaynakça

- Acosta-Tello, E. (2019). Reading aloud: engaging young children during a read aloud experience. *Research in Higher Education Journal*, 37.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Alshehri, M. (2014). *Improving reading comprehension for Saudi students by using the reading aloud strategy. curriculum and instruction in inclusive education department of curriculum and instruction*. [Unpublished master's thesis]. State University.
- Aram, D., and Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 7(2), 55–65 <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/download/4073/4073>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık [Literacy as a personal and social value]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(7), 9-26.
- August, D., Artzi, L., Barr, C., and Francis, D. (2018). The moderating influence of instructional intensity and word type on the acquisition of academic vocabulary in young English language learners. *Reading and Writing*, 31, 965-989. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9821-1>
- 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, 149-159.
- Barone, C., Fougère, D., and Martel, K. (2021). Reading aloud to children, social inequalities, and vocabulary development: evidence from a randomized controlled trial. *IZA Discussion Papers*, 13458, 1-26. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03097888>
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., and Toti, G. (2020). Reading aloud and first language development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.

- Bentley, J. K. (2020). *Reading with daddy: parent gender, joint book reading, and emergent literacy growth* [Unpublished doctoral dissertation]. Clemson University.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma süreçlerine ilişkin görüşleri [Views of Mothers reading interactive book-reading process to their children]. *Türk Eğitim Derneği*, 42(191), 53- 68.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bus, A. G. (2001). *Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development, Handbook of early literacy research*. In S. B. Neumann ve D.K. Dickinson (Eds.). (pp.179-191). Guilford Press.
- Bütün, K. (2023). Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve ilgisine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil [The language Turkish mothers use when reading to their children]. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 97-114.
- Chou, M. J., and Cheng, J. C. (2015). Parent-child aesthetic shared reading with young children. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 871-876.
- Curenton, S. M., and Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.

- Debaryshe, B. D., and Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1303–1311. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3c.1303>
- Dexter, C. A., and 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, <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.913278>
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., and Chae, C.-H. (2010). Development of the Dialogic Reading Inventory of Parent-Child Book Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>
- Doyle, B. G., and Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59, 554-564.
- Emre, O. (2017). Sesli kitap okuma etkinliğinde, annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi [The influence of mother’s cultural capital on development of child’s preschool literacy in book reading activity]. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 235-255. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.509867>
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi [The importance of interactive storybook reading for parents in preschool period]. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-16.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmesi [Examination of shared book reading activities in kindergartens based on ‘dialogic reading’]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.

- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem [Dialogic reading: an effective method to improve language and early literacy skills]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Evans, M. A., and Saint-Aubin, J. (2005). What are children looking at during storybook reading? Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16, 913–920.
- Ezell, H. K., and Justice, L. M. (1998). A pilot investigation of parent questions about print and pictures to preschoolers with language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 14, 273–278.
- Feichtel, P. A. (2019). *A phenomenology study into how parents understand and perceive the effect of reading aloud on children's emergent literacy skill development and reading readiness*. [Unpublished doctoral dissertation]. Drexel University.
- Freebody, P., and Luke, A. (2003). *Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model*. Prentice Hall.
- Frejd, J. (2021). Children's encounters with natural selection during an interactive read aloud. *Research in Science Education*, 51(1), 499-512. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09895-9>.
- Girgin, D. (2020). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde elektronik kitapların kullanımı*. Erbaş, Y., ve Ağmaz, Y. F. (Edt.), Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknolojinin kullanımı (191-215). Pegem Akademi.
- Gurdon, M. C. (2019). *The enchanted hour: The miraculous power of reading aloud in the age of distraction*. Harper Collins Publisher.
- Güngör, M. A. (2013). *Çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamlarında öğrenci –öğretmen ve öğrenci– içerik etkileşimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Hall, K. (2013). *Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence*. Sage.
- Hazzard, K. (2016). *The Effects of read alouds on student comprehension*. [Unpublished master's thesis]. St. John Fisher College.
- Ho Sun, C. (2019). Interactive picture book read-alouds to the rescue: developing emerging college EFL learners' word inference ability. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 63(5), 509-517. <https://doi.org/10.1002/jaal.1010>
- Han, J., and Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., and 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(4), 451-474. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- Huda, M., Kartanegara, M., Gamal, and Zakaria, N. (2015). The effect of learning strategy of reading aloud on students' achievement in the subject of Islamic studies at secondary school in Semarang, Indonesia. *International Journal of Education and Research*, 3(2), 577- 588.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi [Examination of child-parent shared reading activities in early childhood period]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z., ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri [The effects of home-based dialogic reading intervention on 4-5-year-old children's language development]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.

- Jacobs, G. (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. *Extensive Reading in Japan*, 9(1), 10–12.
- Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., and Lankford, C. (2005). Preschoolers, print, and storybooks: An observational study using eye-gaze analyses. *Journal of Research in Reading*, 28, 229-243.
- Kesim Çelik, T. (2022). Çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ile annelerinin öz yeterliklerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Lever, R., and Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lopez, M. M., and Friedman, H. T. (2019). Don't judge a boy by his face: Creating space for empathy, engagement, and skill building through interactive read alouds. *English in Texas*, 49(1), 32-38.
- Lynch, J., and van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, 22, 323–340.
- Merga (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328-343.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage Publication, Inc.
- Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension* [Unpublished master's thesis]. University of Wisconsin.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., and Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26. <http://doi.org/10.1080/10409280701838603>



- Novianti, N., and Abdurahman, N. H. (2019). Read alouds 2.0 in an Indonesian tertiary EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 703-709. <http://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15259>
- Okyay, Ö., and Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 395-406.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., and Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.
- Pandith, P., John, S., Bellon-Harn, M. L., and Manchaiah, V. (2022). Parental perspectives on storybook reading in Indian home contexts. *Early Childhood Education Journal*, 50(2), 315-325. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01147-0>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley ve Sons. Ltd.
- Phillips, G., and McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196-212.
- Phillips L. M., Norris S. P., and Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88.
- Pullen, P. C., and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- Rahimi, M., and Farjadnia, F. (2019). The effect of interactive read-alouds on language learners' development of writing skill. *International Journal of Applied Linguistics ve English Literature*, 8(3), 5-11. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.8n.3p.5>

- Santor, L. E. Chard, D. J. Howard, L., and Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408.
- Schunk, H. D. (2014) *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* [Learning theories an educational perspektive]. M. Şahin (Ed). Nobel Yayınları.
- Sénéchal, M., and LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Serin. G. (2022). *Babaların etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Investigation of interactive book reading processes of fathers in terms of various variables] [Unpublished master's thesis]. Hacettepe Üniversitesi.
- Shapiro, J., Anderson, J., and Anderson, A. (1997). Diversity in parental storybook reading. *Early Child Development and Care*, 127(128), 47-59.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. M., and Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302-310.
- Snow, C. E., Burns, M. S., and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Strachan, S. L. (2015). Kindergarten students' social studies and content literacy learning from interactive read-alouds. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 207-223. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.08.003>
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış [Book reading habit of children: a general review]. *Aile ve Toplum*. 21(21), 30-39.

- Tercanlı Metin, G., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi [Reading book during infancy and early childhood: an effective recommendation for well-child care]. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi [The effects of dialogic reading on 48-60 months old children's language development]. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Uçar, S. (2021). Erken çocuklukta motivasyon ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların incelenmesi [Examination of domestic and international studies on motivation in early childhood]. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 41-52.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi [Evaluation of teaching Turkish in the context of Vygotsky's theory of sociocultural and cognitive development]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Woods, L. S. (2017). *Interactive book reading: promoting emergent literacy skills in preschool children through a parent training program* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of North Carolina.
- Wright, T. S. (2019). Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds. *American Educator*, 42(4), 4-8.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi [Effects on the language development of children in the interactive storybook reading process]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>