



Kurum Bakımında Kalan Çocuklar: Etkileşimli Kitap Okuma ve Erken Okuryazarlık Becerileri

Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ¹, Fatma TEZEL ŞAHİN²

Özet

Araştırmada, etkileşimli kitap okuma (EKO) sürecinin çocuk evleri sitesindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Sivas Çocuk Evleri Sitesindeki 4-6 yaşları arasında 11 çocuk ve 13 bakım personeli oluşturmuştur. Veri toplama araçlarını "Çocuk Genel Bilgi Formu", "Bakım Personeli Genel Bilgi Formu", "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" ve "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" oluşturmuştur. EKO etkinlikleri, sekiz hafta boyunca haftada üç gün araştırmacılar tarafından bakım personellerinin katılımlarıyla çocuklara uygulanmıştır. Grupların ön test-son test ve kalıcılık testi karşılaştırmalarında Friedman Testi, test sonucunda anlamlı farklılıklar oluşturan grupların saptanmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, EKO etkinliklerinin çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinde, yazı farkındalıklarında, öyküyü anlama becerilerinde, görselleri eşleştirme becerilerinde, yazı yazma öncesi becerilerinde ve erken okuryazarlık becerilerinin toplamında anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. EKO etkinliklerinin, çocukların bu becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca EKO etkinliklerinin, bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu noktada bakım personellerine EKO yaklaşımıyla ilgili eğitimlerin verilmesi, EKO'yla ilgili programların yaygınlaştırılması ve benzer çalışmaların farklı özelliklerdeki çocuklarla yürütülmesi önerilmiştir.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
07/11/2023
Kabul Tarihi
21/05/2024
Yayın Tarihi
23/09/2024

Anahtar Kelimeler

Kurum bakımında kalan çocuklar, Bakım personeli, Etkileşimli kitap okuma, Erken okuryazarlık becerileri, Çocuk edebiyatı

1 0000-0001-6969-7203, m.sptc@hotmail.com

2 Gazi Üniversitesi, 0000-0003-2098-2411, tsahin@gazi.edu.tr

Atıf:

Şepitci Sarıbaş, M. ve Tezel Şahin, F. (2024). Kurum bakımında kalan çocuklar: Etkileşimli kitap okuma ve erken okuryazarlık becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 62, 296-330. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1387433>

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların gelişim alanlarında hızlı değişimlerin yaşandığı bir evre olması bakımından oldukça önemlidir. Yaşamın erken yıllarında edinilen deneyimler, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde de etkili olmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte kazanılmaya başlanmakta ve okul öncesi dönemde pekişmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem, çocuğun sözlü ve yazılı dili öğrenmesi bakımından da kritik bir süreci temsil etmektedir (Kargın ve diğerleri, 2015; Rosenkoetter ve Barton, 2002). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların ilkokula başlamadan önce okuma ve yazmaya yönelik edinmeleri gereken bilgi, beceri, davranış ve tutumları kapsamaktadır (Ergül ve diğerleri, 2016a). Bu becerilerin, çocuğun formal okuma-yazmayı öğrenmeden önce kazandığı ön becerileri içerdiği belirtilmektedir (Karaman, 2015; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Jalongo (2013) erken okuryazarlığı, okuma-yazma eylemini andıran her türlü davranış olarak ele almıştır. Erken okuryazarlık becerileri; ses bilgisel farkındalık, sözel dil, kelime dağarcığı, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı gibi birçok beceriyi kapsamaktadır (Aarnoutse ve diğerleri, 2005; Bean ve diğerleri, 2020; Elliott ve Olliff, 2008; Spira ve diğerleri, 2005). Bu becerilerin, çocukların okuma, yazma ve genel akademik başarılarında etkili olduğu belirtilmektedir (Ergül ve diğerleri, 2015; Kotaman, 2009). Nitekim yapılan araştırmaların sonuçları da erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların genel akademik başarılarının (Cabell ve diğerleri, 2011; Missall ve diğerleri, 2007; Spira ve diğerleri, 2005), okuma becerilerinin (Nelson, 2005) ve sosyal becerilerinin yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile okuma-yazmaya yönelik deneyimleri arasında paralellik olduğu ifade edilmektedir (Işıtan ve diğerleri, 2020; Speece ve diğerleri, 2004). Bu noktada erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilebilmesi için çocuklara uygun deneyimlerin, ortamların ve materyallerin sunulması gerekmektedir. Bu becerileri çocuklara kazandırabilmek adına okul öncesi eğitim kurumlarında, genellikle konuşmaya, kitap okumaya, sesleri tanıtmaya yönelik etkinlikler yapılmaktadır (Missall ve diğerleri, 2006). Ebeveynler ise genellikle kitap okuma aktiviteleriyle çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine katkıda bulunmaktadırlar. Hikâyeler, içinde barındırdıkları sözcük, tekerleme, mecaz, diyalog ve tekrarlarla çocuklara dili öğrenmeleri bakımından fırsatlar yaratmaktadır. Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin düzenli kitap okuma aktiviteleriyle geliştiği görülmektedir (Aram ve Levin, 2002; Isbell ve diğerleri, 2004). Kitap okuma etkinliği, özellikle etkileşimli kitap okuma yaklaşımı esas alınarak yapıldığında çocuğa daha çok fayda sağlamaktadır (Yıldız Bıçakçı ve diğerleri, 2018). Whitehurst vd. (1988), tarafından geliştirilen etkileşimli kitap okuma yaklaşımı, hikâyeyi

dinleyen ve okuyanın bazı zamanlarda rollerini değiştirmelerini esas almaktadır. Etkileşimli kitap okuma yaklaşımının asıl amacı, çocuğun aktif olmasını sağlamaktır (Bayraktar, 2018). Bu bağlamda EKO, yetişkinin soru sorarak, çocuğun dikkatini hikâyeye, yazılara ve görsellere çekerek çocukla etkileşim içinde olduğu okuma yöntemi olarak ifade edilebilmektedir (Kim ve Hall, 2002; Whitehurst ve diğerleri, 1994a). EKO yöntemi, çocukların aktif bir şekilde öğrenmelerini, estetik unsurlarla karşılaşmalarını, dinleme zevkini tatmalarını, çevrelerindeki kişi ve nesnelere ile ilgili bakış açısı edinmelerini sağlaması bakımından onlara çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Rollo ve Sulla, 2016). EKO yaklaşımı sayesinde çocuklar, hikâye hakkında sorulan sorulara cevap verebilmekte, hikâyeyi yorumlayabilmekte, olayları dramatize edebilmekte, hikâyeyi yaratıcılıklarına göre farklı şekillerde sonlandırabilmekte ve kitap okumanın eğlenceli bir öğrenme yolu olduğunu keşfedebilmektedirler. Bu durum, çocukların merak duygularını artırırken olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını, kitabın değerini bilmelerini, kitaba karşı ilgi duymalarını, estetik değer geliştirmelerini, kitabın kullanımı ve bakımı ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır (Er, 2016). Bunların yanı sıra EKO'nun, çocukların anlatılanı anlama ve sorgulama becerilerini geliştirerek dil becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir (Justice ve Pence, 2005; Yalavaç, 2020). Sahip olduğu bu özellikler bakımından EKO, geleneksel kitap okuma yöntemlerinden farklılaşmaktadır (Ergül ve diğerleri, 2016b). Bu bağlamda EKO; anne-babalar, öğretmenler ve diğer bakım sağlayıcılar tarafından çocuğun erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanılan etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Blom Hoffman ve diğerleri, 2006).

Kitap okuma eyleminin EKO kapsamında ele alınabilmesi için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bazı adımların izlenmesi gerekmektedir. EKO'da çocukların, okuma etkinliğine katılmaları için cesaretlendirilmeleri, konuştuklarıyla ilgili geri dönütler almaları ve hakkında konuşabilecekleri kitapların ve konuların belirlenmesi gerekmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008). Bu noktada okuma öncesinde yapılacaklar; ¹okunacak kitabın belirlenmesi, ²hedef kelimelerin belirlenmesi, ³örneklerin, soruların ve açıklamaların belirlenmesi, ⁴ortama yönelik düzenlemelerin yapılması, ⁵çocukların ortama göre uygun olarak konumlandırılması, ⁶çocukların kitapla tanıştırılmaları, ⁷açık uçlu soruları kullanarak çocukların tahminlerde bulunmalarının sağlanması ve ⁸çocukların cevaplarının düzenlenmesidir. Okuma sırasında; ¹hedef kelimelerin anlamlarının açıklanması, ²bu anlamların çeşitli materyallerle desteklenmesi, ³günlük yaşantı ile ilişkilendirilebilecek örneklerin verilmesi, ⁴hedef kelimelerin anlamlarının tekrarlanması, ⁵deneyimler aracılığıyla hikâyenin ve hedef kelimelerin anlamlarının desteklenmesi, ⁶5N1K sorularının ve açık uçlu soruların sorulması, ⁷genişletmelerin ve tekrarların kullanılması, ⁸cümle

tamamlama etkinliklerine yer verilmesi,⁹ kelime hazinesini genişletecek uygulamaların yapılması gerekmektedir (Karadoğan, 2020). Yetişkin, sorular sorarak çocuğa konuşma ve kendini ifade etme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca bu döngü, anlamları bilinmeyen kelimelerin tanımlanmasına ve yetişkinin çocuğun cevaplarını tekrar ederek genişletmeler yapmasına fırsat tanımaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Bu süreçte yetişkin, okuma tarzını çocukların gelişim özelliklerine göre ayarlamakta (Ariaz, 2010; Whalon ve diğerleri, 2013), böylelikle de çocukların etkileşimin hızını ayarlamalarına, görselleri incelemek için duraklama yapmalarına ve ilgi alanlarını keşfetmelerine izin vermektedir (Barclay, 2014). Okuma sonrasında ise 'açık uçlu sorular sorarak hikâyenin özetlenmesi ve ²kazanımların kalıcılığının sağlanabilmesi için çeşitli etkinliklere yer verilmesi yapılabilecekler arasındadır (Karadoğan, 2020). Etkileşimli kitap okuma sürecinde bazı tekniklerin kullanılmasının da çocukların aktif katılımlarını sağlayacağı belirtilmektedir. Whitehurst vd. (1994a), bu teknikleri Completion-Recall-Openended-Whquestions-Distancing (CROWD) olarak ele almışlardır. *Completion (C-tamamlama)*, çocukların hikâyedeki bir cümleyi ya da ifadeyi tamamlamalarını istemeyi; *Recall (R-hatırlatma)*, çocuklara olaylar ve karakterler ile ilgili soru sormayı; *Open-ended (O-açık uçlu sorular)*, çocuklara görsellerdeki olayları tanımlamalarına veya olaylardaki gidişatın nasıl olacağına ilişkin tahminlerde bulunmalarına yönelik sorular sormayı; *Wh-questions (W-5N1K soruları)*, olay ve karakterlerle ilgili 5N1K soruları sormayı; *Distancing (D-ilişkilendirme)* ise çocuktan anlatılanı kendi yaşantısıyla ilişkilendirmesini istemeyi kapsamaktadır. Ayrıca EKO'da, çocuğa soru sorma ve dönüt verme, onun cevaplarını genişletme gibi tekniklerden de yararlanılmaktadır. Bu teknikler, Prompt-Evaluate-Expand-Repeat (PEER) olarak ele alınmaktadır. Prompt (P-başlat), konuşmayı başlatmayı; Evaluate (E-değerlendir), çocukların yanıtlarının doğru olup olmadığını ele almayı; Expand (E-genişlet), çocukların yanıtlarını genişletmeyi; Repeat (R-tekrarlat), çocuklardan genişletilmiş veya düzeltilmiş unsurları tekrar etmelerini istemeyi içermektedir. Bu tekniklerin, yetişkin tarafından okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılması uygun görülmektedir (Sarıca, 2016). Yapılan araştırmaların sonuçları, bu tekniklere dikkat edildiğinde EKO'nun çocukların dil gelişimlerine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır (Fleury ve diğerleri, 2014; Huennekens ve Xu, 2016; Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Towson ve Gallagher, 2016; Yıldız Bıçakçı ve diğerleri, 2018).

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları, çocukların kitabı okuyan kişiyi model almaları bakımından da oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar, çevresindeki kişilerin davranışlarını taklit etme eğilimi göstermektedirler. Bu noktada yetişkinler, çocuklara sağladıkları okuryazar olma fırsatları ve okuma-yazma alışkanlıkları ile çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladıkları gibi erken okuryazarlık

becerileri üzerinde de etkili olmaktadır (Cline ve Edwards, 2017; Yalavaç, 2020). Nitekim yapılan araştırmaların sonuçları da ebeveynlerin okuma yazma alışkanlıklarının ve inançlarının, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2017; Sim ve diğerleri, 2013; Weigel ve diğerleri, 2006). Ebeveynlerin etkileşimli olarak çocuklarına kitap okumaları, çocukların okuma-yazmaya ilişkin becerilerini desteklemektedir (Yeo ve diğerleri, 2014). Bazı çocuklar, çeşitli sebeplerden dolayı ebeveynlerinden mahrum olarak büyüyebilmekte ve ebeveynlerinden kazanabilecekleri becerileri öğrenme konusunda eksik kalabilmektedirler. Bu durum, korunmaya ihtiyacı olan çocuklar gibi risk altında olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini daha da önemli hâle getirmektedir (Anthony ve diğerleri, 2007; Doctoroff ve diğerleri, 2006). Çevrenin, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunun bilinmesinin yanı sıra risk grubunda yer alan çocuklar için daha önemli olduğu da belirtilmektedir. Bu çocuklar, erken okuryazarlık becerilerini kazanabilmeleri bakımından risk altında oldukları için ileriki zamanlarda sosyal, duygusal, akademik ve davranışsal sorunlar yaşama bakımından da risk altında olmaktadır (Edwards ve Willis, 2000; Karaman, 2013; Uyanık ve Kandır, 2010). Risk altındaki çocukların doğrudan erken okuryazarlık becerilerini, dolaylı olarak da tüm gelişim alanlarını desteklemek için EKO'dan müdahale modeli olarak faydalanılabileceği vurgulanmaktadır (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Piasta ve diğerleri, 2012). Korunmaya ihtiyacı olan çocukların kaldıkları kurumlarda, çocukların birincil ihtiyaçlarını bakım personelleri karşılamaktadır. Bakım personellerinin EKO hakkında bilgi sahibi olmaları ve EKO yaklaşımını uygulamaları, korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için alınabilecek önlemler arasında sayılabilmektedir. Bu noktada, çocukların bakımlarını sağlayan kişilerin ve öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Er, 2016). Bakım personellerinin EKO sürecini tanımaları, EKO'nun çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini görmeleri ve çocuklara EKO yaklaşımını esas alarak kitap okumaları, onların çocuk edebiyatına yönelik tutumları, inançları ve farkındalıkları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu noktada hem korunmaya ihtiyacı olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları hem de bakım personellerinin çocuk edebiyatına ve kitap okumaya karşı olan ilgi, inanç, tutum ve davranışlarının geliştirilebilmesi için etkileşimli kitap okuma etkinliklerine yer verilmesi önemli görülmektedir. Literatürde, EKO'nun çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmış olan çalışmalar yer almaktadır (Batz Herrera, 2016; Efe ve Temel, 2018; Ergül ve diğerleri, 2017; Hudson ve Test, 2011; Li ve Tan, 2016; Wesseling ve diğerleri, 2017). Fakat EKO'nun korunmaya ihtiyacı olan çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olup

olmadığının incelendiği araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür (Akoğlu ve diğerleri, 2014). Ayrıca EKO'nun, bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığının araştırıldığı bir çalışma görülmemiştir. Buradan hareketle araştırmamızın, orijinal olduğu ve alana fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Bu düşünce ışığında araştırmada, etkileşimli kitap okuma sürecinin çocuk evleri sitesinde kalan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorular cevaplandırılmıştır:

1. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuk evleri sitesinde kalan çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
2. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuk evleri sitesinde kalan çocukların yazı farkındalıkları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
3. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuk evleri sitesinde kalan çocukların öyküyü anlama becerileri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
4. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuk evleri sitesinde kalan çocukların görselleri eşleştirme becerileri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
5. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuk evleri sitesinde kalan çocukların yazı yazma öncesi becerileri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
6. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuk evleri sitesinde kalan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geneli üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
7. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuk evleri sitesinde kalan çocukların bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

Yöntem

Yöntem bölümünde; araştırmamızın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Araştırmamızın Modeli

Etkileşimli kitap okuma sürecinin çocuk evleri sitesinde kalan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına olan etkisinin ortaya çıkartılması amacıyla yapılan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda, belirlenen değişkenler

kontrol altına alınarak meydana gelen değişimler gözlemlenmektedir. Deneysel araştırmalar, sonucun bağımsız değişkenlerden nasıl etkileneceğini göstermekle birlikte değişkenler arasındaki ilişkileri yorumlamaya da imkân tanımaktadır (Can, 2020; Fraenkel ve Wallen, 1990). Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan çocukların sayısının az olmasından dolayı tek grup oluşturulmuş ve çocukların tümüyle etkileşimli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bakım personellerinin tümü, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde yer almıştır. Bu bağlamda araştırmada, deneysel desenler içerisinde ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede çalışma grubu, önceden belirlenmiş olan kıstasları karşılayan kişilerden meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunun belirlenmesinde çocukların çocuk evleri sitesinde en az bir yıldır kalıyor olmaları, tipik gelişim göstermeleri, 4-6 yaşları arasında olmaları ve daha önce herhangi bir etkileşimli kitap okuma programına katılmamış olmaları ölçüt alınmıştır. Bakım personellerinin ise daha önce herhangi bir etkileşimli kitap okuma programına katılmamış olmaları kıstas alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Sivas ili Sevgi Çocuk Evleri Sitesinde yaşayan ve 4-6 yaşları arasında olan 11 çocuk ve 13 bakım personeli oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocukların ve bakım personellerinin demografik özellikleri ile ilgili bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çocukların ve Bakım Personellerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	6	54.55
	Erkek	5	45.45
Yaş	48-60 ay	2	18.18
	61-72 ay	9	81.82
Kendisi hariç kardeş sayısı	Kardeşi yok	1	9.09
	1	4	36.36
	2	3	27.27
	3 ve üzeri	3	27.27
Doğum sırası	İlk çocuk	4	36.36
	Ortanca veya ortancalardan biri	1	9.09
	Son çocuk	6	54.55
Kurumda kalma süresi	1-2 yıl arası	6	54.55
	2-3 yıl arası	3	27.27
	3 yıldan fazla	2	18.18

Tablo 1*Çocukların ve Bakım Personellerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler (devam)*

Bakım Personellerine İlişkin Demografik Özellikler	n	%	
Yaş	31 yaş ve altı	5	38.46
	32-37 yaş arası	3	23.08
	38 yaş ve üstü	5	38.46
Medeni durum	Evli	10	76.92
	Bekar	3	23.08
Aile yapısı	Çekirdek aile	13	100.00
	Geniş aile	-	-
	Parçalanmış aile	-	-
Kurumda çalışma süresi	3 yılın altında	1	7.69
	3 yılın üstünde	12	92.31

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuklara ilişkin demografik bilgileri belirlemek için “Çocuk Genel Bilgi Formu”, bakım personellerine ilişkin demografik bilgileri belirlemek için “Bakım Personeli Genel Bilgi Formu”, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ortaya koyabilmek amacıyla “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)” ve bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını ortaya çıkarabilmek için de “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Çocuk Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu, çocukların cinsiyetlerini, yaşlarını, kendileri hariç kardeş sayılarını, doğum sıralarını ve kurumda kalma sürelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formlar, bakım personelleri tarafından çocukların kuruma kayıt dosyaları esas alınarak doldurulmuştur.

Bakım Personeli Genel Bilgi Formu

Bakım Personeli Genel Bilgi Formu, çocukların bakımlarını üstlenen bakım personellerinin yaşlarını, medeni durumlarını, aile yapılarını ve kurumda çalışma sürelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formlar, her bir bakım personeli tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Toplamda 96 maddeden meydana gelen EOBDA; Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme (53 madde), Yazı Farkındalığı (16 madde), Öyküyü

Anlama (9 madde), Görselleri Eşleştirme (9 madde) ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme (9 madde) olmak üzere 5 ayrı alt testten oluşmaktadır. Her bir testin uygulaması, değerlendirme aracını uygulayabilme eğitimi almış araştırmacılar tarafından çocuklarla birebir yapılmaktadır. Değerlendirmeler, çocukların yerine getirebildikleri her bir madde için "1" puan, yerine getiremedikleri her bir madde içinse "0" puan verilerek yapılmaktadır. Değerlendirme aracının toplamından alınabilecek en az puan 0, en yüksek puan ise 96'dır. Alınan puanlarda görülen artış, çocuğun ele alınan beceride yüksek yetkinliğe sahip olduğunu göstermektedir (Karaman, 2013). EOBDA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında değerlendirme aracı içerisinde bulunan alt testlerin madde ayırt edicilik değerleri incelenmiş, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, test tekrar test, KR-20 ve iki yarı güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, EOBDA'nın Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme testinin beş faktörlü yapıdan, Yazı Farkındalığı testinin üç faktörlü yapıdan, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme testlerinin ise tek faktörlü yapıdan meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Alt testlerin KR-20 güvenilirlik değerlerinin .61-.91 arasında değiştiği saptanmıştır. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme ve Yazı Farkındalığı testlerinin zayıf bir uyuma, Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme, Öyküyü Anlama ve Görselleri Eşleştirme testlerinin ise kabul edilebilir uyuma sahip oldukları görülmüştür. Ayırt edicilik analizleri neticesinde de tüm maddelerin ayırt edici olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Karaman ve Aytar, 2016). Ölçeğin yapılan bu araştırmaya ilişkin cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise ön test, son test ve kalıcılık testi için .93 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği

Karagül (2020) tarafından geliştirilen Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği ile yetişkinlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Toplamda 26 maddeden meydana gelen ölçek; Farkında Olma (12 madde), Değer Verme (6 madde) ve Kabullenme (8 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, çocuk edebiyatına yönelik tutumu ölçülmek istenilen kişi tarafından doldurulmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçeğin puanlaması araştırmacı tarafından yapılmaktadır. Tamamen katılıyorum seçeneğinden hiç katılmıyorum seçeneğine doğru derecelendirilen maddeler, 1'den 5'e kadar puanlandırılarak değerlendirilmektedir. Değerlendirme aracının toplamından alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26'dır. Alınan puanlarda görülen artış, yetişkinin çocuk edebiyatına yönelik tutumunda olumlu yönde bir gelişme olduğunu göstermektedir. Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik analizleri

sonucunda, ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu, faktörlerin birbirleriyle anlamlı ve olumlu bir ilişki içinde olduğu ve ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısının .88 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagül, 2020). Ölçeğin yapılan bu araştırmaya ilişkin cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise ön test için .84, son test için .77 ve kalıcılık testi için .79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması aşamasına geçilmeden önce, belirlenen veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için gerekli kişilerden izinler alınmıştır. Ardından Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 20.01.2022 tarihli ve E-77082166-604.01.02-267658 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izninin alınmasının ardından da Sivas Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğünden araştırmacının Sivas Sevgi Çocuk Evleri Sitesinde yürütülebilmesine ilişkin izin alınmıştır.

Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırma kapsamında, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kullanılmak üzere iç yapı (konu, tema, dil ve anlatım, yazı türleri, kahramanlar ve plan) ve dış yapı (kapak ve ciltleme, boyut, kâğıt ve baskı kalitesi, sayfa düzeni görseller, harf ve punto) özellikleri bakımından çocuk kitaplarında bulunması gereken unsurlara sahip olan, çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak hazırlanmış hikâye kitapları belirlenmiştir. Bu noktada öncelikle araştırmacılar tarafından 70 hikâye kitabından oluşan bir kitap havuzu oluşturulmuştur. Ardından bu kitap havuzundan, çocukların daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanlarını destekleyecek 24 hikâye kitabı seçilmiştir. Seçilen hikâye kitapları bakım personelleriyle paylaşılmış ve bakım personellerine bu kitapların daha önce çocuklara okunup okunmadıkları sorulmuştur. Daha önce çocuklara okunan 2 hikâye kitabı, belirlenen 24 kitabın içinden çıkarılmış ve yerine çocuklara daha önce okunmayan 2 hikâye kitabı eklenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından etkileşimli kitap okuma sürecinde izlenilecek olan yollar planlanmış ve bu süreçte kullanılacak olan materyaller hazırlanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kullanılacak olan hikâye kitaplarının belirlenmesinin ardından, EOBDA'yı uygulama eğitimi alan araştırmacı tarafından çocuklara değerlendirme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamalar, her çocuk için yaklaşık 50-60 dakika arasından sürmüştür. Bu süreçte araştırmacılar tarafından bakım personellerine Çocuk Genel Bilgi Formu, Bakım Personeli Genel Bilgi Formu ve Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği de dağıtılmış, bakım personellerinden formları doldurmaları istenmiş ve geri dönen formlar araştırmacılar tarafından dosyalarak saklanmıştır. Böylece ön testlerin uygulaması tamamlanmıştır.

Ön testlerin uygulanmasının ardından, araştırmacılar tarafından bakım personellerine EKO'nun ne olduğu ve neden önemli olduğu ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra bakım personellerine, araştırmada yer almalarının neden önemli olduğu, EKO sürecinde neler yapılacağı ve hangi materyallerin kullanılacağı anlatılmıştır. Bilgilendirmenin ardından, bakım personelleri ile görüşülüp EKO etkinliklerinin yapılacağı günler ve saatler belirlenmiştir. Görüşmelerin sonucunda etkinliklerin 8 hafta boyunca pazartesi, salı, çarşamba günleri uygulanmasına ve uygulamaya saat 15:00'da başlanmasına karar verilmiştir. EKO etkinlikleri, büyük grup etkinlikleri olarak tasarlanmıştır. Her etkinlikte çocukların ve bakım personellerinin tümü (11 çocuk ve 13 bakım personeli) yer almıştır. EKO etkinlikleri, araştırmacılar tarafından bakım personellerinin de aktif katılımlarıyla çocuklara uygulanmıştır. Her bir etkinlik yaklaşık 1,5-2 saat sürmüştür.

8 haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından son testler yapılmış, son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra ise kalıcılık testleri yapılmıştır. Böylelikle veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, çocukların EKO uygulamalarından önceki ve sonraki erken okuryazarlık becerileri ve bakım personellerinin EKO uygulamalarından önceki ve sonraki çocuk edebiyatına yönelik tutumları nicel veri analizi teknikleri kullanılarak ortaya konulmuştur. İlk olarak kayıp değer incelemesi yapılmış, yapılan incelemelerin sonucunda kayıp bir verinin olmadığı görülmüştür. Ardından verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verilmiştir. Örneklem büyüklüğü, verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiklerin seçimini etkilemektedir. Örneklem sayısının bazı uzmanlara göre 30, bazı uzmanlara göre de 15'in altına düşmesiyle birlikte verilerin normal dağıldığını varsaymak mümkün olmamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021; Özkan, 2013). Çalışma grubunun küçük hacimli olması hâlinde analizlerin parametrik olmayan testlerle yapılabileceği ifade edilmektedir (Bursal, 2019; Turanlı ve Güriş, 2015, s. 546). Çalışma grubunun 11 çocuktan ve 13 bakım personelinden oluşmasından dolayı grupların ön test-son test ve kalıcılık testi karşılaştırmalarında parametrik olmayan testlerden Friedman Testi kullanılmıştır. Friedman Testi'nde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Friedman Testi sonucunda anlamlı farklılıklar meydana getiren grupların saptanmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve gruplar ikili kombinasyonlar şeklinde karşılaştırılmıştır. FamilyWise hata oranını düşürmek için .05 anlamlılık düzeyi, yapılacak olan ikili karşılaştırmaların sayısına (3) bölünmüş ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nde anlamlılık düzeyi .016 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında cevaplandırılmak istenilen sorulara istinaden yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

EOBDA	Ölçüm	n	Friedman Testi				
			\bar{x}	SS	Sıra Ortalaması	X^2	p
Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testi	Ön test	11	6.73	7.00	1.00		
	Son test	11	23.18	8.95	2.55	17.33	.00
	Kalıcılık testi	11	23.09	9.10	2.45	3	*

* $p < .05$

Tablo 2'de çalışma grubunu oluşturan çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2=17.333$; $p=.000$; $p<.05$). Yapılan analizlerin sonucunda, çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinde meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p<.016$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p<.016$) meydana geldiği, son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.855$; $p>.016$) ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ön testten alınan puanların, son testten ve kalıcılık testinden alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EKO uygulamalarının çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ve uygulamaların bitiminden 4 hafta sonra da çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkililiğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların Yazı Farkındalığı Alt Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

EOBDA	Ölçüm	n	\bar{x}	Friedman Testi			
				SS	Sıra Ortalaması	X^2	p
Yazı Farkındalığı alt testi	Ön test	11	5.36	2.01	1.00	19.622	.000*
	Son test	11	9.55	2.84	2.50		
	Kalıcılık testi	11	9.55	2.66	2.50		

* $p < .05$

Tablo 3'te çalışma grubunu oluşturan çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2=19.622$; $p=.000$; $p < .05$). Yapılan analizlerin sonucunda, çocukların yazı farkındalıklarında meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p < .016$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p < .016$) meydana geldiği, son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=1.00$; $p > .016$) ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ön testten alınan puanların, son testten ve kalıcılık testinden alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EKO uygulamalarının çocukların yazı farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiğini ve uygulamaların bitiminden 4 hafta sonra da çocukların yazı farkındalıkları üzerindeki etkililiğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Çocukların Öyküyü Anlama Alt Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

EOBDA	Ölçüm	n	\bar{x}	Friedman Testi			
				SS	Sıra Ortalaması	X^2	p
Öyküyü Anlama alt testi	Ön test	11	3.55	2.54	1.05	19.514	.000*
	Son test	11	6.18	2.23	2.23		
	Kalıcılık testi	11	6.64	2.06	2.73		

* $p < .05$

Tablo 4'te çalışma grubunu oluşturan çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2=19.514$; $p=.000$; $p < .05$). Yapılan analizlerin sonucunda, çocukların öyküyü anlama becerilerinde meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten

alınan puanlar arasında ($p=.005$; $p<.016$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p<.016$) meydana geldiği, son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.025$; $p>.016$) ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ön testten alınan puanların, son testten ve kalıcılık testinden alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EKO uygulamalarının çocukların öyküyü anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ve uygulamaların bitiminden 4 hafta sonra da çocukların öyküyü anlama becerileri üzerindeki etkililiğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Görselleri Eşleştirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

EOBDA	Ölçüm	n	\bar{x}	Friedman Testi			
				SS	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Görselleri Eşleştirme alt testi	Ön test	11	4.18	2.09	1.00	19.838	.000*
	Son test	11	6.36	2.06	2.41		
	Kalıcılık testi	11	6.55	1.86	2.59		

* $p<.05$

Tablo 5'te çalışma grubunu oluşturan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($\chi^2=19.838$; $p=.000$; $p<.05$). Yapılan analizlerin sonucunda, çocukların görselleri eşleştirme becerilerinde meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p<.016$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p<.016$) meydana geldiği, son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.317$; $p>.016$) ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ön testten alınan puanların, son testten ve kalıcılık testinden alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EKO uygulamalarının çocukların görselleri eşleştirme becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ve uygulamaların bitiminden 4 hafta sonra da çocukların görselleri eşleştirme becerileri üzerindeki etkililiğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

EOBDA	Friedman Testi						
	Ölçüm	n	\bar{x}	SS	Sıra Ortalaması	X^2	p
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi	Ön test	11	3.18	2.18	1.18	16.800	.000*
	Son test	11	5.00	2.24	2.27		
	Kalıcılık testi	11	5.27	2.10	2.55		

* $p < .05$

Tablo 6'da çalışma grubunu oluşturan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2=16.800$; $p=.000$; $p<.05$). Yapılan analizlerin sonucunda, çocukların yazı yazma öncesi becerilerinde meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=.007$; $p<.016$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.007$; $p<.016$) meydana geldiği, son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.083$; $p>.016$) ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ön testten alınan puanların, son testten ve kalıcılık testinden alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EKO uygulamalarının çocukların yazı yazma öncesi becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ve uygulamaların bitiminden 4 hafta sonra da çocukların yazı yazma öncesi becerileri üzerindeki etkililiğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın toplamından aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Toplamından Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

EOBDA	Friedman Testi						
	Ölçüm	n	\bar{x}	SS	Sıra Ortalaması	X^2	p
Toplam	Ön test	11	23.00	13.15	1.00	17.636	.000*
	Son test	11	50.27	14.64	2.27		
	Kalıcılık testi	11	51.18	14.23	2.73		

* $p < .05$

Tablo 7'de çalışma grubunu oluşturan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın toplamından aldıkları ön test, son

test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2=17.636$; $p=.000$; $p<.05$). Yapılan analizlerin sonucunda, çocukların erken okuryazarlık becerilerinde meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p<.016$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.003$; $p<.016$) meydana geldiği, son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.070$; $p>.016$) ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ön testten alınan puanların, son testten ve kalıcılık testinden alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EKO uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ve uygulamaların bitiminden 4 hafta sonra da çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan bakım personellerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Bakım Personellerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

	Ölçüm	n	\bar{x}	SS	Friedman Testi		
					Sıra Ortalaması	X^2	p
Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği	Ön test	13	4.14	.35	1.08	19.840	.000*
	Son test	13	4.65	.19	2.15		
	Kalıcılık testi	13	4.67	.19	2.77		

* $p<.05$

Tablo 8'de bakım personellerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2=19.840$; $p=.000$; $p<.05$). Yapılan analizlerin sonucunda, bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında meydana gelen anlamlı farklılığın ön test ile son testten alınan puanlar arasında ($p=.002$; $p<.016$) ve ön test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.001$; $p<.016$) meydana geldiği, son test ile kalıcılık testinden alınan puanlar arasında ($p=.029$; $p>.016$) ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ön testten alınan puanların, son testten ve kalıcılık testinden alınan puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, EKO uygulamalarının bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini ve

uygulamaların bitiminden 4 hafta sonra da bakım personellerinin bu tutumları üzerindeki etkililiğini devam ettirdiğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan analizlerin sonucunda, EKO etkinliklerinin çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ses bilgisel farkındalık becerileri; seslerin, hecelerin, kelimelerin, uyakların, kelimelerdeki ilk ve son seslerin farkındalığını kapsayan beceriler olarak ele alınabilmektedir (Phillips ve diğerleri, 2008). Ses bilgisel farkındalık becerilerinin, okumanın sözcük çözümlenme aşaması için temel teşkil ettiği ve bu becerilerin erken çocukluk yıllarında kazanılmasının çocukların ilkökula başladıklarında sözcük çözümlenmeyi daha hızlı edinmelerini sağladığı vurgulanmaktadır (Rodríguez ve diğerleri, 2015; Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Yaşamın ilk yıllarında çocukların bu becerileri kazanabilmeleri için uygulanan müdahalelerin %33'ünü kitap okuma temelli etkinliklerin oluşturduğu belirtilmektedir (Balıkçı, 2020). Kitap okuma etkinliklerinin etkililiğini artırmanın birçok yolu bulunmaktadır. EKO kapsamında bazı tekniklerin uygulanması, okunan kitabın çocuk üzerindeki etkilerini artırmakta ve çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini geliştirmektedir. Örneğin EKO'da yetişkinler, çocukları kelimelerdeki sesbirimleri duymaları bakımından desteklemektedirler. Kelimelerdeki sesbirimleri duyma bakımından desteklenen çocukların iyi seviyede alfabe bilgisine sahip olabilecekleri ifade edilmektedir (McGee ve Morrow, 2005). Bu araştırma kapsamında, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında farklı sesler ve bilinmeyen kelimeler üzerinde durulmuş, çocukların uyaklı sözcükleri, kelimelerin ilk ve son seslerini fark etmeleri sağlanmıştır. Bu uygulamaların, çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinde olumlu yönde etki yarattığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları da EKO uygulamalarının çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmaların birçoğunda, okuma sırasında yetişkinlerin seslere ve yazılara dikkat çektiği durumlarda çocukların yazı ve ses bilgisel farkındalıklarında gelişmeler yaşandığı görülmüştür (Arnold ve diğerleri, 1994; Taş, 2022; Valdez Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst ve diğerleri, 1994b). Hargrave ve Sénéchal (2000)'ın 4-5 yaşlarındaki 36 çocuk ile gerçekleştirdikleri araştırmada, EKO ile rutin kitap okuma etkinlikleri karşılaştırılmış ve EKO'nun, rutin kitap okuma uygulamalarına kıyasla çocukların sözcük bilgilerini ve erken okuryazarlık becerilerini daha çok geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Justice vd. (2005), araştırmaları sonucunda ebeveynlerin EKO sırasında kelimelerin ses bilgisel özelliklerine vurgu yapmalarının çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini artırdığını

saptamışlardır. Ergül vd. (2017)'nin yaptıkları çalışmanın sonucunda da EKO uygulamalarına katılan çocukların birinci sınıfa geçtiklerinde doğru okunan anlamsız kelime sayısı, anlamlı kelimeleri okuma süresi, dakikada doğru okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama açısından yaşitlarından daha iyi performans ortaya koydukları görülmüştür. Kavcar (2022)'in EKO programının çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda, EKO programının çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Batista Rocha ve da Mota (2023), ebeveyn-çocuk arasında gerçekleşen birlikte okuma etkinliğinin 4-5 yaşları arasındaki çocukların okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacılar, birlikte okuma etkinliklerinin çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini artırdığını ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmanın sonucunda, EKO etkinliklerinin çocukların yazı farkındalıkları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Yazı farkındalığı; yazının kurallarını fark edebilme, yazının bir anlam ifade ettiğini anlama, alfabe ve kelime bilgisine sahip olma becerilerini kapsamaktadır (Zucker ve diğerleri, 2009). Yazı farkındalığının, çocukların yazılı materyallerin özelliklerini anlamalarına ve okuma-yazmaya karşı olumlu yönde tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu (Farver ve diğerleri, 2007; Pullen ve Justice, 2003), bunların yanı sıra okuma-yazma başarılarına etki ettiği ifade edilmektedir (Benli ve diğerleri, 2022). Çocuklar, yazı farkındalığı ile ilgili bu becerilerin bir kısmını informal bir şekilde yaşamın erken yıllarında öğrenmektedirler. Çocukların, ilkokula başlamadan önce yazı ile ilgili deneyimler edinmeleri, ilkokula başladıklarında yazı konusunda belli bir hazırbulunuşluğa sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu dönemde çocukların yazı ile ilgili deneyimlerinin oluşmasında özellikle hikâye kitapları etkili olmaktadır (Akyol ve Duran, 2010; Çetin, 2019). Okul öncesi dönemde çocukların yazı farkındalıklarının desteklenmesinde hikâye kitaplarının etkin bir şekilde kullanıldığı EKO uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır (Bayraktar, 2018). Bu araştırma kapsamında, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında çocukların yazının kurallarını fark edebilmeleri, alfabe ve kelime bilgilerini geliştirebilmeleri için uygulamalar yapılmıştır. Bu süreçte çocuklarla kitabın ön ve arka yüzünün neresi olduğu, kitapların isimlerinin nerede yazdığı, yazının nereden okunmaya başlandığı ve ne yöne doğru okunduğu, noktalama işaretlerinin ve kelimelerin neler olduğu ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu uygulamaların, çocukların yazı farkındalıklarında olumlu yönde etki yarattığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmaların sonuçları, EKO etkinliklerinin çocukların yazı farkındalıklarını geliştirdiğini göstermiştir (Bayraktar ve Temel, 2014; Efe, 2018; Evans ve diğerleri,

2008). Efe ve Temel (2018), yaptıkları araştırmanın sonucunda EKO uygulamalarının, düşük sosyo-kültürel düzeydeki ailelere sahip olan çocukların yazı farkındalıklarını desteklediğini ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Ergül vd. (2015)'in çalışmalarının sonucunda, EKO'nun sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan çocukların yazı farkındalıklarını geliştirdiği görülmüştür. Mol vd. (2009)'nin yaptıkları araştırmanın bulguları, EKO uygulamalarının okuma-yazma becerilerine büyük oranda katkı sağladığını göstermiştir. Wesseling vd. (2017), tarafından 3-5 yaşları arasındaki çocuklarla yapılan çalışmanın sonucunda ise EKO uygulamalarının çocukların yazı farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda, EKO etkinliklerinin çocukların öyküyü anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Okumanın en önemli amaçlarından birisi okuduğunu anlamadır. Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisinin ön koşullarından biri olarak ele alınabilmektedir (Kargın ve diğerleri, 2015). Bu becerinin dil performansı ile doğrusal bir ilişki içinde olduğu belirtilmektedir. Isbell vd. (2004), 3-5 yaş arasındaki çocuklarla yürüttükleri araştırmanın sonucunda, çocukların öyküyü anlama ve sözel dil performansları arasında önemli bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda dilin bileşenleri ile ilgili problemler yaşayan kişilerin, verilmek istenilen mesajları anlama konusunda sorunlar yaşadıklarını söylemek mümkündür (Pearson ve Fielding, 1982). Karmaşık bir süreç olan anlamamanın, sözcük dağarcığının artmasıyla gelişebileceği vurgulanmaktadır. Çocukların sözcük dağarcıklarının ve anlama becerilerinin gelişmesinde sesli kitap okuma etkinlikleri etkili olmaktadır (McGee ve Morrow, 2005). Yetişkinler tarafından hikâye kitaplarının okunması, çocukların dikkat sürelerini artırarak dinleme, dinlediğini anlama, yönergeleri yerine getirme, dinlediklerine cevap verme ve sohbete katılma becerilerini de geliştirmektedir (Schickedanz, 2004). Bu noktada çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini, öğrendikleri kelimeleri kullanmalarını ve tekrar etmelerini sağlayacak ortamların oluşturulması önemli görülmektedir (Altınkaynak, 2019). EKO etkinlikleri, bu tür ortamların oluşturulmasında ve çocukların anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak görülmektedir. Blewitt ve Langan (2016), Levin ve Aram (2012) ve Mol vd. (2008)'nin de ifade ettikleri üzere EKO, çocukların yeni kelimeler öğrenmelerine ve sözcük dağarcıklarını genişletmelerine katkı sağlamaktadır. Bu araştırma kapsamında, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında çocukların aktif olarak sürece katılmaları ve yeni sözcükler öğrenmeleri sağlanmış, öğrendikleri sözcükleri farklı cümleler içinde uygun bir şekilde kullanabilmeleri desteklenmiştir.

Ayrıca EKO etkinlikleri sırasında çocuklara yöneltilen sorular ile de çocukların dikkatlerini okunan hikâyeye yoğunlaştırmaları sağlanmıştır. Bu uygulamaların, çocukların öyküyü anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etki yarattığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmaların sonuçları da EKO'nun, çocukların kelime dağarcıklarını geliştirerek anlama becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Örneğin Huebner ve Payne (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, EKO teknikleri kullanılarak yapılan kitap okuma etkinliklerinin çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirdiği görülmüştür. Benzer şekilde Jimenez vd. (2019), yürüttükleri çalışmanın neticesinde birlikte okuma etkinliğinin çocukların kelime dağarcıklarını geliştirdiğini saptamışlardır. Lorio ve Woods (2020)'un çalışmalarının neticesinde de EKO'nun sözcük kazanımına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Lever ve Senechal (2011)'in çalışmalarının sonucunda, EKO etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocukların sözcük bilgisi ve öyküleme becerisi performanslarının, kontrol grubunu oluşturan çocukların performanslarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularıyla paralel şekilde Taş (2022) ve Vural (2021)'in yürüttükleri araştırmaların sonucunda da EKO etkinliklerine katılan çocukların öyküyü anlama becerilerinin arttığı görülmüştür.

Analizlerin sonucunda, EKO etkinliklerinin çocukların görselleri eşleştirme becerileri üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Görselleri eşleştirme becerisi; görselleri algılama, aynı ve farklı olan görselleri fark etme ve aynı olan görselleri diğerlerinden ayırt ederek eşleştirme becerilerini kapsamaktadır. Yaşamın erken yıllarından itibaren gelişmeye başlayan görsel ayırt etme becerisi, okuma gelişimi sürecinde oldukça etkilidir. Görsel ayırt etme becerisi gelişmiş olan çocuklar; görsellerdeki benzerlikleri ve farklılıkları algılayabilmekte, kitaplara, kitaplardaki başlıklara ve sembollere ilgi gösterebilmekte, renkleri tanıyabilmekte, konum ve yön tayini yapabilmektedirler. Bu becerilerin tümü, çocukların sesleri öğrenebilmelerini, harfler arasındaki ilişkileri fark edebilmelerini ve kelime gruplarını algılayabilmelerini sağlamaktadır (Tuğluk ve diğerleri, 2008). Bu noktada çocukların farklı şekil, renk ve dokulardaki materyallerle etkileşimde bulunmalarının sağlanması, onların el-göz koordinasyonlarını geliştirecek etkinliklerin planlanması, onlara nesnelere yönleri ve konumları ile ilgili konuşabilecekleri fırsatların verilmesi gerekmektedir (Altınkaynak, 2019). EKO etkinlikleri ile bahsi geçen fırsatların hepsi çocuklara sağlanabilmektedir. Bu noktada EKO'nun çocukların görselleri eşleştirme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında EKO teknikleri kullanılarak çocukların yeni sesleri ve sözcükleri öğrenmeleri sağlanmış, öğrendikleri ses ve

sözcüleri farklı yerlerde gördüklerinde tanıyabilmeleri desteklenmiştir. Bu uygulamaların, çocukların görselleri eşleştirme becerileri üzerinde olumlu yönde etki yarattığı düşünülmektedir. Literatürde, EKO etkinliklerinin çocukların görselleri eşleştirme becerileri üzerinde etkili olup olmadığının araştırıldığı yalnızca bir çalışmanın olduğu görülmüştür. Bahsi geçen araştırmanın sonucunda, bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde EKO uygulamalarının çocukların görselleri eşleştirme becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Taş, 2022). EKO uygulamalarının görselleri eşleştirme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların bu denli az olması, yapılan araştırmanın orijinal olduğunu ve alan yazına katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

Araştırmanın sonucunda, EKO etkinliklerinin çocukların yazı yazma öncesi becerileri üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Yazı yazma öncesi beceriler; çizgileri istenilen şekilde kesebilme, noktaları birleştirerek çizgiler oluşturabilme, isim yazabilme, bazı yazıları taklit edebilme ve doğru yönde yazı yazabilme (soldan sağa, yukarıdan aşağıya) becerilerini kapsamaktadır. Çocuklar, doğdukları andan itibaren sosyokültürel etkileşimler vasıtasıyla yazı hakkında bilgi edinmeye başlamaktadırlar (Neumann ve Neumann, 2014). Küçük kas gelişimindeki artış ile birlikte çocukların yazı yazma öncesi becerilerinde de gelişmeler görülmektedir. Çocuklar, 1 yaş civarlarında karalamalar yapmaya, 2-3 yaş civarlarında ise kendi yazılarını üretmeye başlamaktadırlar. Formal olarak yazı yazmaya başlamadan önce çocuklar, karalamalar yapmakta, harfleri içeren şekiller kullanmakta ve rastgele bildikleri harfleri yazmaktadırlar. 4 ve 5 yaşlarındaki bir çocuk, kendi yazılarından hikâyeler üretebilmekteyken 5-6 yaşlarındaki bir çocuk ise yazıyı farklı amaçlar doğrultusunda farklı işlevlerde kullanabilmektedir (Clay, 2005; Çetin, 2019). Bu becerilerde görülen gelişmeler, çocukların ilkokula başladıklarında yazmayı daha kolay bir şekilde öğrenebilmelerini sağlamaktadır. Erken yazı yazma becerisi; ses bilgisel, yapılandırmacı ve istatistiki öğrenme yaklaşımlarıyla açıklanmaktadır. Çocukların yazı yazmayı öğrenebilmelerinde, ses bilgisel yaklaşıma göre harf-ses ilişkisini kavrayabilme becerisi etkili olmaktadır yapılandırmacı ve istatistiki öğrenme yaklaşımına göre çevresel şartlar etkili olmaktadır (Pollo ve diğerleri, 2008). Bu noktada EKO uygulamaları, çocukların hem harf-ses ilişkisini kavramalarını hem de çevresel bir uyararla karşılaşmalarını sağlaması bakımından yazı yazma öncesi becerilerin çocuklara kazandırılmasında etkili olmaktadır. Bu çalışmada, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri kapsamında çocukların çeşitli hikâye kitaplarıyla tanışmaları sağlanmıştır. Çocuklar, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sayesinde farklı ses ve sözcükleri tanımışlar, yazının yönü hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Bunların,

çocukların yazı yazma öncesi becerileri üzerinde olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Nitekim konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları da EKO'nun çocukların yazı yazma öncesi becerilerinde etkili olduğunu göstermiştir. Taş (2022)'in ebeveyn destekli EKO uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelediği çalışmanın sonuçları, EKO'nun çocukların yazı yazma öncesi becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Evans vd. (2008), yaptıkları araştırmanın sonucunda EKO uygulamalarının çocukların yazıya karşı olan dikkatlerini artırdığını saptamışlardır. Pillinger ve Wood (2014) ise çalışmaları kapsamında anaokuluna devam eden çocuklar içinden deney ve kontrol grubu oluşturmuşlar ve deney grubundaki çocuklarla EKO uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, EKO uygulamalarına katılan deney grubu çocuklarının yazma becerilerinin kontrol grubundaki çocukların yazma becerilerinden daha iyi seviyede olduğu görülmüştür.

Yapılan analizlerin neticesinde, EKO etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geneli üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın toplamından aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Etkileşimli öğretim faaliyetleri ve ortamları, çocukların motivasyonlarını artırarak aktif olarak öğrenmelerini ve erken okuryazarlık becerileriyle ilgili deneyimler kazanmalarını sağlamaktadır (Barnett, 2001). EKO uygulamaları esnasında çocuklar, farklı kelimeleri öğrenirlerken okuryazarlık becerilerine de maruz kalmaktadırlar (Yorke ve diğerleri, 2018). EKO sayesinde çocukların yazının özelliklerini anlayabildikleri, sözel dil ile yazı arasındaki ilişkiyi kavrayabildikleri ve kelimelerin ses bilgisel düzenini öğrenebildikleri ifade edilmekte ve EKO'nun çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Ezell ve Justice, 2000; Justice ve Ezell, 2002; Türkyılmaz, 2023). Bu çalışmada çocuklar, EKO yöntemine uygun olarak etkinliklere katılmaları için cesaretlendirilmişlerdir. Ayrıca EKO teknikleri kullanılarak çocukların sürece katılmaları ve kendilerini ifade etmeleri de sağlanmıştır. EKO'nun karşılıklı etkileşime dayanmasının ve çocukların aktif olarak kitap okuma sürecinde yer almalarını sağlamasının, çocukların erken okuryazarlık becerilerini eğlenerek, yaparak ve yaşayarak edinmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu noktada, araştırmaya katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde EKO'nun kendine özgü özelliklerinin ve tekniklerinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmaların sonuçları da söylenenleri destekler niteliktedir (Burgess ve diğerleri, 2002; Ergül ve diğerleri, 2016a; Lust ve Donica, 2011; Yumuş, 2018). Canibey (2022)'in okul öncesi eğitim kurumlarına giden 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelediği araştırmanın sonucunda, EKO uygulamalarını da kapsayan Erken

Okuryazarlık Becerini Destekleyici Eğitim Programı'nın çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Hargrave ve Sénéchal (2000), ifade edici dil becerileri bakımından akranlarının gerisinde kalan 4-5 yaşları arasındaki çocuklarla yürüttükleri araştırmanın sonucunda, EKO uygulamalarına katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin rutin kitap okuma etkinliklerine katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerine kıyasla daha gelişmiş olduğunu saptamışlardır. Yalavaç (2020), etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olup olmadığını araştırdığı çalışmanın sonucunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinden daha iyi seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Cabell vd. (2019)'nin Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli yerlerindeki öğretmen ve çocuklarla yürüttükleri araştırmanın sonucunda da etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, EKO etkinliklerinin bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, bakım personellerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Çocukların kendilerine bakım veren kişilerle olan okuma deneyimlerinin niteliği oldukça önemlidir (McGinty ve Justice, 2009). Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklara sağlanan deneyimler, onların okuma-yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Çeşitli araştırmaların sonuçları, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede deneyimlerin ve ortamın etkili olduğunu göstermiştir (Cassel, 2011; Senechal ve Le Fevre, 2014; Yeo ve diğerleri, 2014; Yeung ve King, 2016). Çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde ortamın ve deneyimlerin etkili olması, çocukların bu becerileri kazanmalarında yetişkinlerin sorumluluklarını artırmaktadır. Çocukların bakımlarını sağlayan kişilerin kitaplara ve okuma-yazmaya karşı olan tutum, davranış ve uygulamaları, çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir (Altınkaynak, 2019). Yapılan bir araştırmanın sonucu, çocuğun bakımını sağlayan kişilerin ev ortamında çocuklara düzenli bir şekilde kitap okumalarının bile çocukların erken okuryazarlık becerilerinden bazılarını kazanmalarında etkili olduğunu göstermiştir (Işıtan ve diğerleri, 2020). EKO gibi yetişkin ile çocuğun etkileşimli bir şekilde hareket etmelerini sağlayan etkinlikler ise çocukların bu becerileri kazanmalarında daha da etkili olmaktadır. EKO sırasında yetişkinler tarafından doğru stratejilerin kullanılması, çocukların okuma ve yazma konusunda hazır hâle gelmelerini sağlamaktadır (Er, 2016). Bu noktada,

çocukların bakımlarını sağlayan kişilere EKO yaklaşımının öğretilmesinin ve bu kişilerin EKO'yu kullanmalarının sağlanmasının kitap okumanın etkililiğini artıracaklarını söylemek mümkündür (Huebner ve Meltzoff, 2005). Ayrıca EKO ile yetişkinlerin kitaplara ve çocuk edebiyatına yönelik olan tutumlarının da değiştirilebileceği düşünülmektedir. Çünkü EKO sayesinde çocukların bakımlarını sağlayan kişiler, çocuk kitaplarının işlevlerini öğrenebilmekte, çocukların daha fazla şey öğrenebildiklerini görebilmekte ve eğlenerek çocukların gelişimlerine katkıda bulunabilmektedirler. Söylenenleri destekler nitelikte literatürde, EKO uygulamalarının çocukların bakımlarını sağlayan kişilerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına, kitaplara karşı olan bakış açılarına ve EKO becerilerine etki ettiğini ortaya çıkarmış olan araştırmalar yer almaktadır. Yıldız Bıçakçı vd. (2017)'nin yaptıkları araştırmanın sonucunda, EKO yaklaşımını kullanarak çocuklarına kitap okuyan annelerin EKO ile ilgili becerilerinde artış meydana geldiği görülmüştür. Yumuş (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ise EKO sürecinde aktif bir şekilde yer alan deney grubu ebeveynleri ile EKO etkinliklerinde yer almayan kontrol grubu ebeveynlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerinde ve paylaşımlı kitap okuma esnasındaki erken okuryazarlık pratiklerinde deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda EKO'nun, bakım personellerinin okuma alışkanlıklarını değiştirerek okumaya ve çocuk edebiyatına yönelik inançlarına etki ettiği düşünülmektedir. Nitekim Weigel vd. (2006)'nin yaptıkları araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin okuma-yazma alışkanlıkları ile okuma inançları; ebeveynlerin okuma inançları ile evdeki ebeveyn-çocuk okuryazarlığı ve dil etkinlikleri; ebeveyn-çocuk okuryazarlığı ve dil etkinlikleri ile çocukların okuma ilgileri ve yazı farkındalıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinde, yazı farkındalıklarında, öyküyü anlama becerilerinde, görselleri eşleştirme becerilerinde, yazı yazma öncesi becerilerinde ve erken okuryazarlık becerilerinin toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin, çocukların bu becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin, bakım personellerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına da olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Kurum bakımında kalan çocuklara yönelik hazırlanan programların, çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların gelişimleri üzerinde bakım sağlayanların etkili olduğu düşünüldüğünde de kurumlarda çalışan çocuk gelişimi uzmanlarının ve bakım personellerinin EKO yaklaşımı ile ilgili eğitim almaları ve çocuklarla EKO uygulamaları yapmaları önemli görülmektedir. Bu noktada

üniversitelerin öncülüğünde, alanında uzman kişilerce kurumlarda çalışan çocuk gelişimi uzmanlarına ve bakım personellerine EKO yaklaşımıyla ilgili eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, Sivas Sevgi Çocuk Evleri Sitesinde kalan 48-72 aylık çocuklarla ve bu çocukların bakım personelleri ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar, farklı illerdeki kurumlarda kalan farklı yaş grubundan çocuklarla ve kurumların çocuk gelişimi uzmanlarıyla da yürütülüp karşılaştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada, EKO etkinlikleri araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Benzer araştırmalar, öncesinde EKO ile ilgili eğitimler verilerek kurumlardaki çocuk gelişimi uzmanlarının ve bakım personellerinin öncülüğünde yapılabilir. Ayrıca kurum bakımında kalan çocuklar ile aileleriyle birlikte kalan çocukların erken okuryazarlık becerileri karşılaştırmalı olarak incelenerek çocukların mevcut durumları ortaya konulabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 20.01.2022 tarihli E-77082166-604.01.02-267658 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

Yazar Katkısı: *Yazarlar, çalışmanın tasarlanması, verilerin toplanması, istatistik programına girilmesi ve analiz edilmesi, giriş, yöntem, sonuç, tartışma ve öneriler kısımlarının yazılması hususunda eşit oranda katkı sağlamışlardır. Birinci yazar, EOBDA adlı veri toplama aracının uygulanması ile ilgili eğitim aldığı için sadece bu ölçüğe ilişkin verilerin toplanması ve ilgili veri toplama aracıyla elde edilen puanların hesaplanması aşamalarını bireysel olarak gerçekleştirmiştir.*

Teşekkür: *Yazarlar, makalenin redaksiyonunu yaptığı için Gazi Üniversitesi Akademik Yazım Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne teşekkür eder.*

Kaynakça

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online, 13*(2), 622-639.
- Akyol, T. ve Duran, E. (2010). Ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almanın ilköğretim birinci sınıf yazı öğretimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*, 91-98.

- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 113-137. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0008-8>
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0005>
- Ariaz, S. K. (2010). *Vocabulary acquisition of bilingual students through the implementation of dialogic shared storybook reading techniques* [Master thesis, Texas At El Paso University]. Scholarworks@utep. https://scholarworks.utep.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3638&context=open_etd
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Balıkçı, O. S. (2020). Investigation of phonological awareness interventions in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 277-288. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201010>
- Barclay, K. (2014). Preschool: Conducting interactive reading experiences. *Young Children*, 69(5), 78-83.
- Barnett, S. W. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 421-443). Guilford.
- Batista Rocha, J. C., & da Mota, M. M. P. E. (2023). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychol*, 31, 307-317. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00070-6>
- Batz Herrera, S. R. (2016). *Effects of Epals on Latino/Hispanic mother child interactions and shared book reading* [Doctoral dissertation, University of Oregon]. University of Oregon Libraries. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/20695/BatzHerrera_oregon_0171A_11688.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41. <https://doi.org/10.36731/cg.418408>
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.

- Bean, A. F., Perez, B. I., Dynia, J. M., Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2020). Book-reading engagement in children with autism and language impairment: Associations with emergent-literacy skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 1018-1030. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04306-4>
- Benli, F. Ö., Demir, B. N. ve Bay, D. N. (2022). Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 305-327. <https://doi.org/10.57135/jier.1143046>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, (150), 404-410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- Blom Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78. <https://doi.org/10.1002/pits.20130>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri* (2. bs.). Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik* (25. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konolda, T., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>
- Can, A. (2020). *Bilimsel araştırma sürecinde spss ile nicel veri analizi* (9. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canibey, L. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocuklarda erken okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. GCRIS. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/38978/1/Lutfiye%20CANIBEY_Proje.pdf
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills* [Doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. NSUWorks. https://nsuworks.nova.edu/cqi/viewcontent.cgi?article=1016&context=cps_stuetd/

- Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement* (2nd ed.). Heinemann.
- Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2017). Parent-child book-reading styles, emotional quality, and changes in early Head Start children's cognitive scores. *Early Education and Development*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1177392>
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doctoroff, G. L., Greer, J. A., & Arnold, D. H. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.003>
- Sarıca, A. D. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal temelleri. C. Ergül (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (s. 1-18) içinde. Eğiten Yayıncılık.
- Edwards, C. P., & Willis, L. M. (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 259-565. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003364.99437.5d>
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikte okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd>
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016a). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Dolunay Sarıca, A. (2017). Anasınıfında uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın sonraki okuma becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219. <https://doi.org/10.5578/keg.27611>
- Ergül, C., Akoğu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap Kudret, Z. ve Deniz, Z. (2016b). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1565>
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106-129. <https://doi.org/10.1080/10888430701773884>
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9(1), 36-47. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9>
- Fleury, U. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288. <https://doi.org/10.1177%2F0265659013514069>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education* (1st ed.). McGraw Hill.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hudson, M. E., & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent child reading style: A comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.006>
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Childhood*

Development and Care, 186(2), 324-340.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031125>

- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Işikoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
<https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- Jalongo, M. R. (2013). *Early childhood language arts* (6th ed.). Pearson.
- Jimenez, M. E., Reichman, N. E., Mitchell, C., Schneper, L., McLanahan, S., & Notterman, D. A. (2019). Shared reading at age 1 year and later vocabulary: A gene-environment study. *The Journal of Pediatrics*, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.07.008>
- Justice, L. M., & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. International Reading Association.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
<https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156.
<https://doi.org/10.1177/02711214050250030201>
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 203-226. <https://doi.org/10.47935/ceded.836154>
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (s. 10-31) içinde. Hedef CS.

- Karaman, G. ve Aydar, A. G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyükoztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. https://doi.org/10.1501/Ozleqt_0000000231
- Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/39034/1/SEMA_KAVCAR-PROJE.pdf
- Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(3), 332-348.
- Kotaman, H. (2009). Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Özyeterlilik Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Levin, I., & Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Read Write*, 25(1), 217-249. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9254-y>
- Li, L., & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381-387. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0723-4>
- Lorio, C. M., & Woods, J. J. (2020). Multi-component professional development for educators in an Early Head Start: Explicit vocabulary instruction during interactive shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 86-100.
- Lust, C., & Donica, D. (2011). Effectiveness of a handwriting readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 560-568. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.000612>
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. The Guilford Press.
- McGinty, A., & Justice, L. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(1), 81-97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008\)07-0279](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008)07-0279)

- Missall, K., McConnell, S. R., & Cadigan, K. (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention*, 29(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/105381510602900101>
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087932>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102%2F0034654309332561>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic mother-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.11-16>
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.7>
- Neumann, M., & Neumann, D. A. (2014). A measure of emerging print knowledge in young children. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1142-1159. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.853054>
- Özkan, Y. (2013). *Uygulamalı istatistik 2* (3. bs.). Sakarya Yayıncılık.
- Pearson, P., & Fielding, L. (1982). Research update: Listening comprehension. *Language Arts*, 59(6), 617-629.
- Phillips, B. M., Clancy Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177%2F0271121407313813>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163. <https://doi.org/10.1111/lit.12018>
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. In E. L. Grigorenko & A. J. Naples (Eds.), *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives* (pp. 175-189). Erlbaum.
- Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention*

in School and Clinic, 39(2), 87-98.
<https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>

- Rodríguez, C., van den Boer, M., Jiménez, J. E., & de Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological awareness, and reading in Spanish children. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 273-288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1025271>
- Rollo, D., & Sulla, F. (2016). Maternal talk in cognitive development: Relations between psychological lexicon, semantic development, empathy, and temperament. *Frontiers in Psychology*, (7), 1-31. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00394>
- Rosenkoetter, S., & Barton, L. (2002). Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. *Zero to Three*, 22(4), 33-38.
- Schickedanz, J. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58(1), 86-100. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.9>
- Senechal, M., & Le Fevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>.
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding Barnsley, R. (2013). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P., & Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 312-332. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.07.001>
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Şimşek, Z. E. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (197), 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Taş, E. A. (2022). *Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Towson, J., & Gallagher, P. A. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 58-71.

- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Turanlı, M. ve Güriş, S. (2015). *Temel istatistik* (6. bs.). Der Yayıncılık.
- Türkyılmaz, T. H. (2023). *Okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılan öğrencilerle okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilerin okumayı öğrenme süreci* [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Valdez Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>
- Vural, E. S. (2021). *Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 93-101. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>

- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman ve D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 11-29). Guilford.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yeung, S. S., & King, R. B. (2016). Home literacy environment and English language and literacy skills among Chinese young children who learn English as a second language. *Reading Psychology*, 37(1), 92-120. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1009591>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7164>
- Yorke, A. M., Light, J. C., Gosnell Caron, J., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2018). The effects of explicit instruction in academic vocabulary during shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(4), 288-300. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1506823>
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımli kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zucker, T. A., Ward, A. E. & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>



Children in Institutional Care: Interactive Book Reading and Early Literacy Skills

Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ¹, Fatma TEZEL ŞAHİN²

Abstract

This study aimed to examine the effect of the Interactive Book Reading (IBR) process on the early literacy skills of children in child sheltering home sites and the attitudes of caregivers toward children's literature. In the study, a pretest-posttest quasi-experimental design without a control group was applied. The study group consisted of 11 children aged between four and six and 13 caregivers in Sivas Child Sheltering Home Sites. Data collection tools consisted of the "Child General Information Form", "Caregiver General Information Form", "Early Literacy Skills Assessment Tool", and "Attitude Towards Children's Literature Scale". The IBR activities were implemented three days a week for eight weeks by the researchers with the participation of the caregivers. The Friedman Test was used in the pretest-posttest and retention test comparisons of the groups, and the Wilcoxon Signed Rank Test was used in determining the groups with significant differences as a result of the test. The study results showed that IBR activities led to significant differences in children's phonological awareness skills, print awareness, story comprehension skills, visual matching skills, pre-writing skills, and overall early literacy skills. It was revealed that the IBR activities improved the aforementioned skills of children. It was also observed that the IBR activities positively affected the attitudes of caregivers towards children's literature. In this regard, training caregivers on the IBR approach, dissemination of programs related to IBR, and conducting similar studies with children with different characteristics were recommended.

Article Details

Research Article

Received

07/11/2023

Accepted

21/05/2024

Published

23/09/2024

Key words

Children under institutional care, Care staff, Interactive book reading, Early literacy skills, Children's literature

¹ 0000-0001-6969-7203, m.sptc@hotmail.com

² Gazi University, 0000-0003-2098-2411, tsahin@gazi.edu.tr

Suggested Citation:

Şepitci Sarıbaşı, M. & Tezel Şahin, F. (2024). Children in institutional care: Interactive book reading and early literacy skills. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 62, 296-330. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1387433>

Introduction

The preschool period is ant as it is a stage of rapid changes in children's developmental areas. The experiences gained in the early years of life impact children's mental, physical, social, and emotional development, as well as their language and early literacy skills. Early literacy skills begin to be acquired with the birth of the child and are reinforced in the preschool period. In this context, preschool represents a critical period for children to learn the oral and written language (Kargın et al., 2015; Rosenkoetter & Barton 2002). Early literacy skills include the knowledge, skills, behaviors, and attitudes children should acquire toward reading and writing before starting primary school (Ergül et al., 2016). These skills include the preliminary skills children acquire before learning formal reading and writing (Karaman, 2015; Whitehurst & Lonigan, 2001). Jalongo (2013) considered early literacy as any behavior that resembles the act of reading and writing. Early literacy skills include many skills, such as phonological awareness, oral language, vocabulary, alphabet knowledge, and print awareness (Aarnoutse et al., 2005; Bean et al., 2020; Elliott & Olliff, 2008; Spira et al., 2005). Such skills are reported to be effective in children's reading, writing, and general academic achievement (Ergül et al., 2015; Kotaman, 2009). Indeed, studies show that early literacy skills are predictors of children's general academic achievement (Cabell et al., 2011; Missall et al., 2007; Spira et al., 2005), reading skills (Nelson, 2005), and social skills.

It is stated that there is a parallelism between children's early literacy skills and their experiences in reading and writing (Işıtan et al., 2020; Speece et al., 2004). At this point, to develop early literacy skills, children should be provided with appropriate experiences, environments, and materials. To provide children with these skills, preschool education institutions generally carry out activities for speaking, reading books, and introducing sounds (Missall et al., 2006). Parents generally contribute to their children's early literacy skills through book-reading activities. The stories create opportunities for children to learn language through the vocabulary, rhymes, metaphors, dialogues, and repetitions they contain. It is observed that children's language and literacy skills improve with regular book-reading activities (Aram & Levin, 2002; Isbell et al., 2004). Reading activities provide more benefits to children, especially when they are based on an interactive book-reading approach (Yıldız Bıçakçı et al., 2018). The interactive book reading approach developed by Whitehurst et al. (1988) is based on the fact that the reader and the listener change their roles at certain times. The main purpose of the interactive book-reading approach is to ensure that the child is active (Bayraktar, 2018). In this regard, Interactive Book Reading (IBR) can be defined as a reading method in which the adult interacts with the child by asking questions and drawing the child's attention to the story, text, and visuals (Kim & Hall, 2002; Whitehurst et al., 1994a).

The IBR method offers children various opportunities to learn actively, face aesthetic elements, experience the pleasure of listening, and gain a perspective on the people and objects around them (Rollo & Sulla, 2016). Through the IBR approach, children can answer questions about the story, interpret the story, dramatize the events, end the story in different ways according to their creativity, and discover that reading books is a fun way of learning. This situation increases children's sense of curiosity and enables them to approach events from a critical point of view, to know the value of the book, to develop an interest in the book, to develop aesthetic value, and to gain awareness about the use and care of the book (Er, 2016). Moreover, IBR positively affects children's language skills by improving their ability to understand and question what is being told (Justice & Pence, 2005; Yalavaç, 2020). Due to these features, IBR differs from traditional book-reading methods (Ergül et al., 2016). Accordingly, IBR is regarded as an effective method used by parents, teachers, and other caregivers to develop children's early literacy skills (Blom Hoffman et al., 2006).

For the act of reading a book to be considered within the scope of IBR, certain steps need to be followed before, during, and after reading. In IBR, children need to be encouraged to participate in the reading activity, receive feedback on what they talk about, and identify books and topics that they can discuss (Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008). At this point, the following should be done before reading: ¹identifying the book to be read, ²identifying the target words, ³identifying examples, questions, and explanations, ⁴making arrangements for the environment, ⁵positioning children appropriately according to the environment, ⁶introducing children to the book, ⁷enabling children to make predictions using open-ended questions, and ⁸organizing children's answers. During reading: ¹explaining the meanings of the target words, ²supporting these meanings with various materials, ³giving examples that can be associated with daily life, ⁴repeating the meanings of the target words, ⁵supporting the meanings of the story and the target words through experiences, ⁶asking "5W1K" questions and open-ended questions, ⁷using extensions and repetitions, ⁸including sentence completion activities, and ⁹applications to expand vocabulary should be done (Karadoğan, 2020). By asking questions, the adult allows the child to speak and express themselves. Additionally, this cycle allows for identifying words with unknown meanings and for the adult to repeat and expand on the child's answers (Justice & Pullen, 2003). In this process, the adult adjusts the reading style according to the children's developmental characteristics (Ariaz, 2010; Whalon et al., 2013), thus allowing children to adjust the pace of the interaction, pause to examine the visuals, and explore their interests (Barclay, 2014). After reading, ¹summarizing the story by asking open-ended questions and ²including various activities

to ensure the permanence of the gains are among the things that can be done (Karadoğan, 2020). It is also stated that the use of some techniques in the IBR process will ensure the active participation of children. Whitehurst et al. (1994a) referred to these techniques as Completion-Recall-Open-ended-Whquestions-Distancing (CROWD). Completion (C-completion) refers to asking children to complete a sentence or statement in a story; Recall (R-reminding) refers to asking children questions about events and characters; Open-ended (O-open-ended questions) refers to asking children to describe events in the visuals or to make predictions about the course of events; Wh-questions (W-5N1K questions) involves asking "5N1K" questions about events and characters; Distancing (D-association) involves asking the child to relate what is being described to his or her own life. In addition, techniques such as asking questions, giving feedback to the child, and expanding their answers are also utilized in IBR. These techniques are referred to as Prompt-Evaluate-Expand-Repeat (PEER). Prompt (P-initiate) involves initiating the conversation; Evaluate (E-evaluate) involves addressing whether children's responses are correct; Expand (E-expand) involves expanding children's responses; Repeat (R-repeat) involves asking children to repeat the expanded or corrected elements. These techniques are considered appropriate for use by adults before, during, and after reading (Sarıca, 2016). The results of studies have revealed that when these techniques are paid attention to, IBR contributes to children's language development (Fleury et al., 2014; Huennekens & Xu, 2016; Şimşek & Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Towson & Gallagher, 2016; Yıldız Bıçakçı et al., 2018).

The interactive book reading applications are also critical for children to take the person reading the book as a model. Particularly in the preschool period, children tend to imitate the behaviors of the people around them. Here, adults contribute to all areas of children's development with the literacy opportunities and literacy habits they provide to children, and they also have an impact on early literacy skills (Cline & Edwards, 2017; Yalavaç, 2020). The results of studies have revealed that parents' literacy habits and beliefs affect children's language and early literacy skills (Işıkoğlu Erdoğan et al., 2017; Sim et al., 2013; Weigel et al., 2006). Engaging parents in reading to their children interactively supports children's literacy skills (Yeo et al., 2014). Some children may grow up deprived of their parents for various reasons and may lack the skills they can learn from them. These circumstances make it even more important to support the early literacy skills of children at risk, such as children in need of protection (Anthony et al., 2007; Doctoroff et al., 2006). Besides, the environment is known to impact children's early literacy skills, and it is also stated that it is more important for children in the risk group. Since these children are at risk in terms of acquiring early literacy skills, they are also at risk in terms of

experiencing social, emotional, academic, and behavioral problems in the future (Edwards & Willis, 2000; Karaman, 2013; Uyanık & Kandır, 2010). It is emphasized that children at risk can benefit from IBR as an intervention model to directly support their early literacy skills and indirectly support all areas of development (Akoğlu et al., 2014; Piasta et al., 2012). The primary needs of children in institutions for children in need of protection are met by caregivers. Ensuring that caregivers have knowledge about IBR and implement the IBR approach can be considered among the measures that can be taken for children in need of protection. In this regard, caregivers and teachers should be equipped with interactive book-reading skills (Er, 2016). Caregivers' familiarization with the IBR process, seeing the effects of IBR on children's development, and reading books to children based on the IBR approach can impact their attitudes, beliefs, and awareness of children's literature. Thus, it is essential to include interactive book-reading activities for children needing protection to acquire early literacy skills and for caregivers to improve their interests, beliefs, attitudes, and behaviors toward children's literature and reading books. In the literature, studies are revealing that IBR is effective on children's literacy skills (Batz Herrera, 2016; Efe & Temel, 2018; Ergül et al., 2017; Hudson & Test, 2011; Li & Tan, 2016; Wesseling et al., 2017). However, studies examining whether IBR is effective on the early literacy skills of children in need of protection are quite limited (Akoğlu et al., 2014). Moreover, there is no study investigating whether IBR is effective on the attitudes of caregivers towards children's literature. From this perspective, the study is predicted to be original and will benefit the field. In light of this idea, the study aimed to examine the effect of the interactive book reading process on the early literacy skills of children staying in child sheltering home sites and the attitudes of caregivers towards children's literature. For this purpose, the following questions were answered within the scope of the research:

1. Does the interactive book reading process create a statistically significant difference in the phonological awareness skills of children living in child sheltering home sites?
2. Does the interactive book reading process create a statistically significant difference in the print awareness of children living in child sheltering home sites?
3. Does the interactive book reading process create a statistically significant difference in the story comprehension skills of children living in child sheltering home sites?
4. Does the interactive book reading process create a statistically significant difference in the visual matching skills of children living in child sheltering home sites?

5. Does the interactive book reading process create a statistically significant difference in the pre-writing skills of children living in child sheltering home sites?
6. Does the interactive book reading process create a statistically significant difference in the early literacy skills of children living in child sheltering home sites?
7. Does the interactive book reading process create a statistically significant difference in the attitudes of caregivers towards children's literature of children staying in child sheltering home sites?

Method

The method section provides detailed information on the research model, study group, data collection tools, data collection, and data analysis.

Research Design

The present study, conducted to reveal the effect of the interactive book reading process on the early literacy skills of children staying in child sheltering home sites and the attitudes of caregivers towards children's literature, employed an experimental design among the quantitative research methods. In experimental studies, determined variables are taken under control and the changes that occur are observed. Experimental studies show how independent variables will affect the result and allow interpretation of the relationships between variables (Can, 2020; Fraenkel & Wallen, 1990). Due to the small number of children in the study group, a single group was formed, and interactive book-reading activities were carried out with all children. In addition, all the caregivers participating in the study participated in interactive book-reading activities. In this context, a quasi-experimental design without a pretest-posttest control group was used in the study.

Participants

The study employed a criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods. In criterion sampling, the study group consists of people who meet predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2016). In determining the study group, the criteria were that the children had been staying in the child sheltering home sites for at least one year, showed typical development, were between the ages of four and six, and had not participated in any interactive book reading program before. As for the caregivers, it was taken as a criterion that they had not participated in any interactive book-reading program before. In this context, the research study group consisted of 11 children between the ages of four and six and 13 caregivers living in the Sevgi Child sheltering home sites in Sivas province. Information about the

demographic characteristics of the children and caregivers participating in the study is given in Table 1.

Table 1

Information on Demographic Characteristics of Children and Caregivers

Demographic Characteristics of Children			
		n	%
Gender	Female	6	54.55
	Male	5	45.45
Age	48-60 months	2	18.18
	61-72 months	9	81.82
Number of siblings, excluding self	No siblings	1	9.09
	1	4	36.36
	2	3	27.27
	3 and above	3	27.27
Birth order	First child	4	36.36
	Middle or one of the middle ones	1	9.09
	Last Child	6	54.55
Length of stay in the institution	1-2 years	6	54.55
	2-3 years	3	27.27
	More than 3 years	2	18.18
Demographic Characteristics of Caregivers			
		n	%
Age	31 years old and under	5	38.46
	32-37 years old	3	23.08
	38 years and over	5	38.46
Marital status	Married	10	76.92
	Single	3	23.08
Family structure	Nuclear family	13	100.00
	Extended family	-	-
	Fragmented family	-	-
Duration of employment in the institution	Under 3 years	1	7.69
	Over 3 years	12	92.31

Data Collection Tools

As for data collection tools in the study, "Child General Information Form" was used to determine demographic information about the children, "Caregiver General Information Form" to reveal demographic information about caregivers, "Early Literacy Skills Assessment Tool (ELSAT)" to reveal children's early literacy skills, and "Attitude Towards Children's Literature Scale" to reveal caregiver's attitudes towards children's literature.

Child General Information Form

The General Information Form was prepared by the researchers to determine the gender, age, number of siblings excluding themselves, birth order, and length of stay in the institution. The forms were filled in by the caregivers based on the children's institutional registration files.

Caregiver General Information Form

The Caregiver General Information Form was prepared by the researchers to determine the age, marital status, family structure, and length of service in the institution of the caregiver caring for the children. The forms were filled in separately by each caregiver.

Early Literacy Skills Assessment Tool (ELSAT)

The Early Literacy Skills Assessment Tool developed by Karaman (2013) aims to assess children's early literacy skills. The ELSAT, including 96 items in total, consists of five subtests: Assessment of Phonological Awareness Skills (53 items), Script Awareness (16 items), Story Comprehension (9 items), Matching Visuals (9 items), and Assessment of Pre-Writing Skills (9 items). Each test is administered one-on-one with the children by researchers trained to administer the assessment tool. The assessments are made by giving "1" points for each item the children can fulfill, and "0" points for each item they cannot. The minimum score that can be obtained from the total assessment tool is zero, and the maximum score is 96. The increase in the scores indicates that the child has high competence in the skill (Karaman, 2013). As part of the validity and reliability studies of the ELSAT, the item discrimination values of the subtests in the assessment tool were examined, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted, and test-retest, KR-20, and split-half reliability values were calculated. The analysis revealed that the Phonological Awareness Skills Assessment test of the ELSAT consists of a five-factor structure, the Print Awareness test consists of a three-factor structure, and the Story Comprehension, Matching Visuals, and Pre-Writing Skills Assessment tests consist of a single-factor structure. The KR-20 reliability values of the subtests ranged between 0.61-0.91. It was seen that the Assessment of Pre-Writing Skills and Writing Awareness tests had a poor fit, while the Assessment of Phonological Awareness Skills, Story Comprehension, and Matching Visuals tests had an acceptable fit. Discriminant analysis revealed that all items were discriminative. These results show that the scale is valid and reliable (Karaman & Aytar, 2016). The Cronbach's alpha reliability coefficients of the scale for this study were calculated as 0.93 for the pretest, posttest, and retention tests.

Attitude Towards Children's Literature Scale

The Attitude Toward Children's Literature Scale, developed by Karagül (2020), aims to evaluate adults' attitudes towards children's literature.

The scale, consisting of 26 items in total, has three dimensions: Awareness (12 items), Appreciation (six items), and Acceptance (eight items). The scale is filled in by the person whose attitude towards children's literature is to be measured. The 5-point Likert-type scale is scored by the researcher. The items, graded from strongly agree to strongly disagree, are evaluated by scoring from 1 to 5. The highest score that can be obtained from the total assessment tool is 130, and the lowest score is 26. An increase in the scores indicates a positive development in the adult's attitude towards children's literature. As a result of the validity and reliability analysis of the Attitudes Towards Children's Literature Scale found that the scale had a three-factor structure, the factors had a significant and positive relationship with each other, and the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was 0.88. These results show that the scale is valid and reliable (Karagül, 2020). The Cronbach's alpha reliability coefficients of the scale for this study were calculated as 0.84 for the pretest, 0.77 for the posttest, and 0.79 for the retention test.

Data Collection Procedures

Prior to the data collection phase of the study, the necessary permissions were obtained from the relevant people to use the data collection tools. Subsequently, ethics committee permission dated 20.01.2022 and numbered E-77082166-604.01.02-267658 was obtained from Gazi University Ethics Commission. Following the ethics committee permission, permission was obtained from Sivas Provincial Directorate of Family and Social Services to conduct the research at the Sivas Sevgi Child Sheltering Homes Site.

After the necessary permissions were obtained, within the scope of the research, story books that have the elements that should be found in children's books in terms of internal structure (subject, theme, language and expression, writing types, heroes and plan) and external structure (cover and binding, size, paper and print quality, page layout, visuals, lettering and font) features and prepared in accordance with the age and developmental levels of children were determined to be used in interactive book reading activities. In this regard, a book pool consisting of 70 storybooks was first created by the researchers. Then, 24 storybooks supporting children's social and emotional development areas were selected from this book pool. The selected storybooks were shared with the caregivers and they were asked whether they had read these books to children before. The two storybooks previously read to the children were removed from the 24 books and replaced with two storybooks that had not been read to the children before. Afterwards, the ways to be followed in the interactive book reading process were planned by the researchers, and the materials to be used in this process were prepared.

Once the storybooks to be used in the interactive book reading activities were determined, the assessment tool was applied to the children by the researcher trained in applying the ELSAT. These applications lasted approximately 50-60 minutes for each child. During this process, the researchers also distributed the Child General Information Form, Caregiver General Information Form, and Attitude Towards Children's Literature Scale to the caregivers, asked the caregivers to fill out the forms, and the returned forms were filed and kept by the researchers. In this way, the application of the pretests was completed.

Following the pretests, the caregivers were informed by the researchers about what IBR is and why it is important. Later, the caregivers were informed why it was vital for them to participate in the study, what would be done in the IBR process, and which materials would be used. After the briefing, the days and times of the IBR activities were determined in consultation with the caregivers. As a result of the interviews, it was decided to implement the activities on Mondays, Tuesdays, and Wednesdays for eight weeks and to start the implementation at 15:00. IBR events are designed as large group events. All children and care staff (11 children and 13 care staff) participated in each activity. IBR activities were applied to children by researchers with the active participation of care personnel. Each activity lasted approximately between 1.5 and 2 hours.

Right after the 8-week implementation period was completed, posttests were applied, and retention tests were conducted four weeks after the posttests were applied. In this way, the data collection process was completed.

Data Analysis

This study aims to reveal children's early literacy skills before and after IBR applications and caregivers' attitudes towards children's literature before and after IBR applications by using quantitative data analysis techniques. Initially, a missing value analysis was conducted, and it was seen that there was no missing data as a result of the examinations. Then, which tests would be used to analyze the data were decided. Sample size affects the choice of statistics to be used in data analysis. When the sample size falls below 30 according to some experts and below 15 according to others, it is not possible to assume that the data are normally distributed (Büyüköztürk et al., 2021; Özkan, 2013). It is stated that if the study group has a small volume, analyses can be performed with nonparametric tests (Bursal, 2019; Turanlı & Güriş, 2015, p. 546). Since the study group consisted of 11 children and 13 caregivers, the Friedman Test, one of the non-parametric tests, was used in the pretest-posttest and retention test comparisons of the groups. The significance level in the Friedman Test was set as 0.05. Wilcoxon Signed

Ranks Test was used to determine the groups that showed significant differences as a result of the Friedman Test, and the groups were compared in paired combinations. To minimize the FamilyWise error rate, the significance level of 0.05 was divided by the number of pairwise comparisons (3) and the significance level was determined as 0.016 in Wilcoxon Signed Rank Tests.

Findings

This section presents the findings of the analyses conducted in relation to the questions to be answered within the research scope.

The results of the analyses conducted to compare the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group from the Phonological Awareness Skills Assessment subtest are given in Table 2.

Table 2

Results Related to the Comparison of Children's Scores from the Phonological Awareness Skills Assessment Subtest

ELSAT	Friedman's Test						
	Measurement	n	\bar{x}	SS	Rank Mean	X^2	p
Phonological Awareness Skills Assessment subtest	Pretest	11	6.73	7.00	1.00	17.333	0.000*
	Posttest	11	23.1	8.95	2.55		
	Retention test	11	23.0	9.10	2.45		
			8	9			

* $p < 0.05$

Table 2 shows a significant difference between the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group on the Phonological Awareness Skills Assessment subtest ($X^2=17.333$; $p=0.000$; $p < 0.05$). As a result of the analysis, it was seen that a significant difference in children's phonological awareness skills occurred between the scores obtained from the pretest and posttest ($p=0.003$; $p < 0.016$) and between the scores obtained from the pretest and retention test ($p=0.003$; $p < 0.016$), while there was no significant difference between the scores obtained from the posttest and retention test ($p=0.855$; $p > 0.016$). When the mean scores were analyzed, it was seen that the scores obtained from the pretest were significantly lower than the scores obtained from the posttest and the retention test. These findings indicate that IBR applications had a positive effect on children's phonological awareness skills and continued to have a positive effect on children's phonological awareness skills four weeks after the end of the applications.

The results of the analyses conducted to compare the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group from the Print Awareness subtest are offered in Table 3.

Table 3

Results Related to the Comparison of Children's Scores from the Print Awareness Subtest

ELSAT		Friedman's Test					
	Measurement	n	\bar{x}	SS	Rank Mean	χ^2	p
Print Awareness subtest	Pretest	11	5.36	2.01	1.00	19.622	0.000*
	Posttest	11	9.55	2.84	2.50		
	Retention test	11	9.55	2.66	2.50		

* $p < 0.05$

Table 3 indicates a significant difference between the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group in the Print Awareness subtest ($\chi^2=19.622$; $p=0.000$; $p < 0.05$). Based on the analysis, it was observed that a significant difference in children's print awareness occurred between the scores obtained from the pretest and posttest ($p=0.003$; $p < 0.016$) and between the scores obtained from the pretest and retention test ($p=0.003$; $p < 0.016$), while there was no significant difference between the scores obtained from the post-test and retention test ($p=1.00$; $p > 0.016$). Considering the mean scores, it was seen that the scores obtained from the pretest were significantly lower than the scores obtained from the post-test and the retention test. These findings show that the IBR applications had a positive effect on children's print awareness and continued to be effective on children's print awareness four weeks after the end of the applications.

Table 4 shows the results of the analyses conducted to compare the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group from the Story Comprehension subtest.

Table 4

Results Related to the Comparison of Children's Scores from the Story Comprehension Subtest

ELSAT		Friedman's Test					
	Measurement	n	\bar{x}	SS	Rank Mean	χ^2	p
Story Comprehension Subtest	Pretest	11	3.55	2.54	1.05	19.514	0.000*
	Posttest	11	6.18	2.23	2.23		
	Retention test	11	6.64	2.06	2.73		

* $p < 0.05$

Table 4 indicates a significant difference between the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group in the Story Comprehension subtest ($\chi^2=19.514$; $p=0.000$; $p < 0.05$). Based on the analysis, it was seen that a significant difference in children's story comprehension skills occurred between the scores obtained from the pretest and posttest ($p=0.005$; $p < 0.016$) and between the scores

obtained from the pretest and retention test ($p=0.003$; $p<0.016$), while there was no significant difference between the scores obtained from the posttest and retention test ($p=0.025$; $p>0.016$). Considering the mean scores, it was seen that the scores obtained from the pretest were significantly lower than the scores obtained from the post-test and the retention test. These findings show that the IBR applications had a positive effect on children’s story comprehension skills and continued to be effective on children's story comprehension skills four weeks after the end of the applications.

The results of the analyses conducted to compare the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group from the Matching Visuals subtest are provided in Table 5.

Table 5
Results Related to the Comparison of Children’s Scores from the Matching Visuals Subtest

ELSAT		Friedman's Test					
	Measurement	n	\bar{x}	SS	Rank Mean	χ^2	p
Matching Visuals subtest	Pretest	11	4.18	2.09	1.00	19.838	0.000*
	Posttest	11	6.36	2.06	2.41		
	Retention test	11	6.55	1.86	2.59		

* $p<0.05$

Table 5 indicates a significant difference between the pretest, post-test, and retention test scores of the children in the study group in the Matching Visuals subtest ($\chi^2=19.838$; $p=0.000$; $p<0.05$). Based on the results of the analyses, it was observed that a significant difference in children’s visual matching skills occurred between the pretest and post-test scores ($p=0.003$; $p<0.016$) and between the pretest and retention test scores ($p=0.003$; $p<0.016$), while there was no significant difference between the posttest and retention test scores ($p=0.317$; $p>0.016$). Considering the mean scores, it was seen that the scores obtained from the pretest were significantly lower than the scores obtained from the posttest and the retention test. These findings indicate that the IBR applications had a positive effect on children’s visual matching skills and that the applications continued to have a positive effect on children’s visual matching skills four weeks after the end of the applications.

The results of the analyses conducted to compare the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group from the Pre-Writing Skills Assessment subtest are given in Table 6.

Table 6

Results Related to the Comparison of Children's Scores from the Pre-Writing Skills Assessment Subtest

ELSAT		Friedman's Test					
	Measurement	n	\bar{x}	SS	Rank Mean	X^2	p
Pre-Writing Skills Assessment subtest	Pretest	11	3.18	2.18	1.18	16.80	0.000*
	Posttest	11	5.00	2.24	2.27		
	Retention test	11	5.27	2.10	2.55		

* $p < 0.05$

Table 6 indicates a significant difference between the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group on the Pre-Writing Skills Assessment subtest ($X^2=16.800$; $p=0.000$; $p < 0.05$). Based on the analysis, it was observed that a significant difference in children's pre-writing skills occurred between the scores obtained from the pretest and posttest ($p=0.007$; $p < 0.016$) and between the scores obtained from the pretest and retention test ($p=0.007$; $p < 0.016$), while there was no significant difference between the scores obtained from the posttest and retention test ($p=0.083$; $p > 0.016$). Considering the mean scores, it was seen that the scores obtained from the pretest were significantly lower than the scores obtained from the posttest and the retention test. These findings indicate that the IBR applications had a positive effect on children's pre-writing skills and continued to be effective on children's pre-writing skills four weeks after the end of the applications.

Table 7 presents the results of the analyses conducted to compare the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group from the total of the Early Literacy Skills Assessment Tool.

Table 7

Results Related to the Comparison of Children's Total Scores on the Early Literacy Skills Assessment Tool

ELSAT		Friedman's Test					
	Measurement	n	\bar{x}	SS	Rank Mean	X^2	p
Total	Pretest	11	23.00	13.15	1.00	17.636	0.000*
	Posttest	11	50.27	14.64	2.27		
	Retention test	11	51.18	14.23	2.73		

* $p < 0.05$

Table 7 indicates a significant difference between the pretest, posttest, and retention test scores of the children in the study group on the total of the Early Literacy Skills Assessment Tool ($X^2=17.636$; $p=0.000$; $p < 0.05$).

Based on the results of the analysis, it was seen that a significant difference in children’s early literacy skills emerged between the scores obtained from the pretest and posttest ($p=0.003$; $p<0.016$) and between the scores obtained from the pretest and retention test ($p=0.003$; $p<0.016$), while there was no significant difference between the scores obtained from the posttest and retention test ($p=0.070$; $p>0.016$). Considering the mean scores, it was seen that the scores obtained from the pretest were significantly lower than the scores obtained from the posttest and the retention test. These findings reveal that the IBR applications had a positive effect on children’s early literacy skills and continued to be effective on children’s early literacy skills four weeks after the end of the applications.

Table 8 presents the results of the analyses conducted to compare the pretest, posttest, and retention test scores of the caregivers constituting the study group with the Attitudes Towards Children’s Literature Scale.

Table 8
Results Related to the Comparison of Caregiver’s Scores from the Attitudes Towards Children’s Literature Scale

	Measurement	n	\bar{x}	Friedman’s Test			p
				SS	Rank Mean	χ^2	
Attitudes Towards Children’s Literature Scale	Pretest	13	4.14	0.35	1.08	19.840	0.000*
	Posttest	13	4.65	0.19	2.15		
	Retention test	13	4.67	0.19	2.77		

* $p<0.05$

Table 8 indicates a statistically significant difference between the pretest, posttest, and retention test scores of the care staff on the Attitudes Towards Children’s Literature Scale ($\chi^2=19.840$; $p=0.000$; $p<0.05$). Based on the results of the analyses, it was seen that a significant difference in the attitudes of caregivers towards children’s literature occurred between the scores obtained from the pretest and posttest ($p=0.002$; $p<0.016$) and between the scores obtained from the pretest and retention test ($p=0.001$; $p<0.016$), while there was no significant difference between the scores obtained from the posttest and retention test ($p=0.029$; $p>0.016$). Considering the mean scores, it was seen that the scores obtained from the pretest were significantly lower than the scores obtained from the posttest and the retention test. These findings suggest that the IBR applications had a positive effect on the attitudes of the caregivers toward children’s literature and continued to affect the attitudes of the caregivers four weeks after the end of the applications.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The analyses revealed that the IBR activities had positive effects on the participating children's phonological awareness skills. The findings revealed that children's posttest and retention test scores from the Phonological Awareness Skills Assessment subtest were significantly higher than their pretest scores. Phonological awareness skills can be considered skills that include the awareness of sounds, syllables, words, rhymes, and initial and final sounds in words (Phillips et al., 2008). It is emphasized that phonological awareness skills constitute the basis for the word decoding stage of reading and that the acquisition of these skills in early childhood enables children to acquire word decoding faster when they start primary school (Rodríguez et al., 2015; Shaywitz & Shaywitz, 2005). Reading-based activities constitute 33% of the interventions implemented to help children acquire these skills in the first years of life (Balıkçı, 2020). There are many ways to increase the effectiveness of book-reading activities. Applying specific techniques in IBR enhances the effects of the book on the child and improves children's phonological awareness skills. For example, in IBR, adults support children to hear the phonemes in words. It is stated that children who are supported in terms of hearing the phonemes in words can have good alphabet knowledge (McGee & Morrow, 2005). During this study's interactive book reading activities, different sounds and unknown words were emphasized, and children were helped to recognize rhyming words and the first and last sounds of words. These practices are thought to positively affect children's phonological awareness skills. The results of the studies also revealed that IBR practices were effective in children's acquisition of phonological awareness skills. In many of the studies, it was observed that children's print and phonological awareness improved when adults drew attention to sounds and print during reading (Arnold et al., 1994; Taş, 2022; Valdez Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994b). In Hargrave and Sénéchal's (2000) study with 36 children aged 4-5 years, IBR was compared with routine book reading activities, and it was found that IBR improved children's vocabulary knowledge and early literacy skills more than routine book reading practices. Justice et al. (2005) found that parents' emphasis on the phonological features of words during IBR increased children's phonological awareness skills. Ergül et al. (2017) also found that children participating in IBR practices performed better than their peers in terms of the number of meaningless words read correctly, the duration of reading meaningful words, the number of words read correctly per minute, and reading comprehension when they passed to first grade. As a result of the research conducted by Kavcar (2022) to reveal whether the IBR program affects children's phonological awareness skills, it was found that the IBR program improved children's phonological awareness

skills. Batista Rocha and da Mota (2023) examined the effect of a parent-child co-reading activity on the literacy skills of 4-5-year-old children. The researchers found that co-reading activities increased children's phonemic awareness skills.

The study's findings revealed that IBR activities positively affected children's print awareness. The findings revealed that children's posttest and retention test scores from the Print Awareness subtest were significantly higher than their pretest scores. Print awareness includes the ability to recognize the rules of writing, to understand that writing means something, and to have alphabet and vocabulary knowledge (Zucker et al., 2009). It is stated that print awareness helps children understand the characteristics of written materials and develop positive attitudes towards reading and writing (Farver et al., 2007; Pullen & Justice, 2003), as well as affecting their reading and writing success (Benli et al., 2022). Children learn some of these skills related to print awareness informally in the early years of life. Children's experiences with writing before they start primary school ensure that they have a certain level of readiness in writing when they start primary school. During this period, storybooks are especially effective in the formation of children's experiences with writing (Akyol & Duran, 2010; Çetin, 2019). In supporting children's print awareness in the preschool period, IBR applications in which storybooks are used effectively have an important place (Bayraktar, 2018). In this study, applications were carried out during interactive book reading activities so that children could recognize writing rules and develop their alphabet and vocabulary knowledge. In this process, children were asked where the front and back sides of the book were, where the names of the books were written, where the writing started to be read, in which direction it was read, and what punctuation marks and words were. These applications are thought to have a positive effect on children's print awareness. The results of the studies have shown that IBR activities improve children's print awareness (Bayraktar & Temel, 2014; Efe, 2018; Evans et al., 2008). In their research, Efe and Temel (2018) found that IBR applications supported the print awareness of children from families with low socio-cultural levels. Similarly, Ergül et al. (2015) found that IBR improved the print awareness of socioeconomically disadvantaged children. The findings of the study conducted by Mol et al. (2009) indicated that IBR applications contributed significantly to literacy skills. In a study conducted by Wesseling et al. (2017) with children aged between three and five years, it was found that IBR applications had a positive effect on children's print awareness.

The results of the study also revealed that IBR activities had positive effects on children's story comprehension skills. The findings showed that children's posttest and retention test scores from the Story Comprehension subtest were significantly higher than their pretest

scores. One of the most important purposes of reading is reading comprehension. Listening comprehension skills, one of the early literacy skills, can be considered one of the prerequisites of reading comprehension skills (Kargın et al., 2015). It is stated that this skill has a linear relationship with language performance. Isbell et al. (2004), as a result of a study conducted with children aged 3-5 years, found a significant relationship between children's story comprehension and verbal language performance. Therefore, it is possible to say that people who have problems with the components of language have problems understanding the intended messages (Pearson & Fielding, 1982). It is emphasized that comprehension, a complex process, can be improved by increasing vocabulary. Read-aloud activities effectively develop children's vocabulary and comprehension skills (McGee & Morrow, 2005). Reading storybooks by adults increases children's attention spans and improves their listening, listening comprehension, following instructions, responding to what they listen to, and participating in conversations (Schickedanz, 2004). At this point, it is vital to create environments that enable children to learn new words and use and repeat the words they have learned (Altinkaynak, 2019). IBR activities are seen as effective in creating such environments and developing children's comprehension skills. As Blewitt and Langan (2016), Levin and Aram (2012), and Mol et al. (2008) state, IBR helps children learn new words and expand their vocabulary. Within the scope of this study, during the interactive book reading activities, children were encouraged to participate in the process and learn new words actively. They were supported to use the words they learned in different sentences appropriately. Moreover, the questions asked to the children during the IBR activities helped them focus on the story being read. These practices are thought to have a positive effect on children's story comprehension skills. The results of studies have also shown that IBR contributes to children's comprehension skills by improving their vocabulary. For example, Huebner and Payne (2010) found that book-reading activities using IBR techniques improved children's vocabulary. Similarly, Jimenez et al. (2019) found that the reading together activity improved children's vocabulary as a result of the study they conducted. Lorio and Woods (2020) also found that IBR positively affected vocabulary acquisition. Lever and Senechal (2011) found that the vocabulary and storytelling skill performances of the children in the experimental group in which IBR activities were implemented were higher than the performances of the children in the control group. In parallel with the findings of the study, the results of the studies conducted by Taş (2022) and Vural (2021) also showed that the story comprehension skills of children participating in IBR activities increased.

The results of the analyses revealed that IBR activities had positive effects on children's visual matching skills. The findings indicated that children's posttest and retention test scores from the Matching Visuals subtest were significantly higher than their pretest scores. The ability to match images includes perceiving images, recognizing images that are the same and different, and matching the same images by distinguishing them from others. Visual discrimination skill, which starts to develop from the early years of life, is very effective in reading development. Children with developed visual discrimination skills can perceive similarities and differences in visuals, show interest in books, titles, and symbols in books, recognize colors, and determine location and direction. These skills enable children to learn sounds, recognize the relationships between letters, and perceive word groups (Tuğluk et al., 2008). At this point, it is necessary to ensure that children interact with materials of different shapes, colors, and textures, plan activities to improve their hand-eye coordination, and give them opportunities to talk about the directions and positions of objects (Altınkaynak, 2019). All of these opportunities can be provided to children with IBR activities. Here, IBR is thought to be effective in children's visual matching skills. In this study, IBR techniques were used during interactive book reading activities to help children learn new sounds and words, and they were supported to recognize the sounds and words they learned when they saw them in different places. These applications are thought to have a positive effect on children's visual matching skills. In the literature, only one study investigated whether IBR activities were practical on children's visual matching skills. As a result of the aforementioned study, similar to the findings of this study, it was observed that IBR practices improved children's visual matching skills (Taş, 2022). The fact that there are so few studies examining the effect of IBR practices on visual matching skills suggests that this study is original and will contribute to the literature.

At the end of the study, it was found that IBR activities had positive effects on children's pre-writing skills. The findings indicated that children's posttest and retention test scores from the Pre-Writing Skills Assessment subtest were significantly higher than their pretest scores. Pre-writing skills include cutting lines in the desired way, creating lines by connecting dots, writing names, imitating some writings, and writing in the right direction (left to right, top to bottom). Children begin to learn about writing through sociocultural interactions from birth (Neumann & Neumann, 2014). With the increase in small muscle development, children's pre-writing skills also improve. Children begin to doodle around the age of 1 year and produce their writing around 2-3 years. Before they begin to write formally, children doodle, use shapes containing letters, and write the letters they come across. A child aged 4 and 5 can produce stories from their writing, while a child aged 5-6

can use writing in different functions for different purposes (Clay, 2005; Çetin, 2019). Improvements in these skills enable children to learn to write more easily when they start primary school. Early writing skills are explained by phonological, constructivist, and statistical learning approaches. According to the phonological approach, the ability to comprehend the letter-sound relationship is effective in children's learning to write, while according to the constructivist and statistical learning approaches, environmental conditions are effective (Pollo et al., 2008). At this point, IBR applications effectively provide children with pre-writing skills in terms of enabling children to both grasp the letter-sound relationship and encounter an environmental stimulus. In the present study, children were introduced to various storybooks within interactive book-reading activities. Children recognized different sounds and words through interactive book-reading activities and learned about the direction of writing. It is believed that these have a positive effect on children's pre-writing skills. The results of the studies on the subject have also shown that IBR is effective in children's pre-writing skills. Taş's (2022) study examining the effect of parent-supported IBR practices on children's early literacy skills showed that IBR improved children's pre-writing skills. As a result of their study, Evans et al. (2008) found that IBR applications increased children's attention to writing. On the other hand, Pillinger and Wood (2014) formed an experimental and control group among kindergarten children and conducted IBR applications with the children in the experimental group. The results of the study revealed that the writing skills of the children in the experimental group who participated in IBR applications were better than the writing skills of the children in the control group.

The results of the analysis revealed that IBR activities had positive effects on the children's early literacy skills. The findings demonstrated that children's posttest and retention test scores on the total Early Literacy Skills Assessment Tool were significantly higher than their pretest scores. Interactive teaching activities and environments increase children's motivation, enable them to learn actively, and gain experiences related to early literacy skills (Barnett, 2001). During IBR applications, children are exposed to literacy skills while learning different words (Yorke et al., 2018). It has been emphasized that IBR supports children's early literacy skills by enabling them to understand the features of print, comprehend the relationship between oral language and print, and learn the phonological order of words (Ezell & Justice, 2000; Justice & Ezell, 2002, Türkyılmaz, 2023). In this study, the children were encouraged to participate in activities following the IBR method. In addition, children were encouraged to participate in the process and express themselves using IBR techniques. IBR is thought to contribute to children's acquisition of early literacy skills by having

fun, doing, and experiencing, as it is based on mutual interaction and enables children to take part in the book reading process actively. It is possible to say at this point that the unique features and techniques of IBR are effective in the development of early literacy skills of the children participating in the study. The results of the studies also support what has been said (Burgess et al., 2002; Ergül et al., 2016; Lust & Donica, 2011; Yumuş, 2018). Canibey (2022) examined the early literacy skills of 48-72-month-old children attending preschool education institutions and found that the Early Literacy Skills Supportive Education Program, which includes IBR practices, improved children's early literacy skills. Hargrave and Sénéchal (2000) conducted a study with 4-5-year-old children who lagged behind their peers in terms of expressive language skills and found that the early literacy skills of children who participated in IBR practices were more developed than the early literacy skills of children who participated in routine book reading activities. Yalavaç (2020) studied whether interactive book reading activities were effective on children's early literacy skills. The study revealed that the early literacy skills of the children in the experimental group who participated in interactive book reading practices were better than the early literacy skills of the children in the control group who did not receive any intervention. Similarly, Cabell et al. (2019) conducted a study with teachers and children in various parts of the United States and found that interactive book-reading activities improved children's early literacy skills.

The findings of the study revealed that IBR activities had a positive effect on the participating caregivers' attitudes towards children's literature. It was found that the posttest and retention test scores of the caregivers on the Attitudes Towards Children's Literature Scale were significantly higher than the pretest scores. The quality of children's reading experiences with their caregivers is crucial (McGinty & Justice, 2009). The experiences provided to children from the first years of life enable them to develop a positive attitude towards reading and writing. Various studies have shown that experiences and environments effectively support children's early literacy skills (Cassel, 2011; Senechal & Le Fevre, 2014; Yeo et al., 2014; Yeung & King, 2016). As the environment and experiences impact children's early literacy skills, the responsibilities of adults increase in children's acquisition of these skills. The attitudes, behaviors, and practices of caregivers towards books and literacy affect children's early literacy skills (Altınkaynak, 2019). A study showed that even regular reading of books to children at home by caregivers was effective in children's acquisition of some early literacy skills (Işitan et al., 2020). Activities such as IBR, which enable adults and children to act interactively, are even more effective in helping children acquire these skills. Using the right strategies by adults during IBR helps children become ready for reading and writing (Er, 2016). Here, it

is possible to say that teaching the IBR approach to the caregivers of children and enabling them to use IBR will increase the effectiveness of book reading (Huebner & Meltzoff, 2005). Moreover, IBR is thought also to change adults' attitudes towards books and children's literature. Thanks to IBR, caregivers can learn the functions of children's books, see that children can learn more, and contribute to children's development by having fun. Supporting what has been said, studies in the literature have revealed that IBR practices affect child caregivers' attitudes towards children's literature, their perspectives towards books, and their IBR skills. Yıldız Bıçakçı et al. (2017) found that mothers reading books to their children using the IBR approach increased their IBR-related skills. A study conducted by Yumuş (2018) revealed that there were statistically significant differences in favor of the experimental group in the opinions of the experimental group parents who actively participated in the IBR process and the control group parents who did not take part in IBR activities regarding early literacy skills and early literacy practices during shared book reading. Accordingly, it is thought that IBR affects the beliefs of caregivers towards reading and children's literature by changing their reading habits. Indeed, Weigel et al. (2006) found a positive relationship between parents' literacy habits and reading beliefs, between parents' reading beliefs and parent-child literacy and language activities at home, and between parent-child literacy and language activities and children's reading interest and print awareness.

The study revealed that interactive book reading activities led to a statistically significant difference in the children's phonological awareness skills, print awareness, story comprehension skills, visual matching skills, pre-writing skills, and total early literacy skills. The interactive book reading activities were found to improve these skills of children. It was also revealed that interactive book-reading activities had a positive effect on caregivers' attitudes toward children's literature. The results of the study indicate that the IBR approach has positive effects on the early literacy skills of children staying in child sheltering home sites and on the attitudes of caregivers toward children's literature. It is possible to say that the programs prepared for children in institutional care are effective in children's development. Considering that caregivers are effective in children's development, child development specialists and caregivers working in institutions must receive training on the IBR approach and conduct IBR applications with children. At this point, it is recommended that child development specialists and caregivers working in institutions should be trained on the IBR approach by experts in the field under the leadership of universities. The present study has some limitations. The study was conducted with 48-72-month-old children staying in Sivas Sevgi Child Sheltering Home Sites and their caregivers. Similar studies

can be conducted with children of different age groups staying in institutions in different provinces and child development specialists of the institutions, and comparisons can be made. In this study, IBR activities were conducted by the researchers. Similar studies can be conducted under the leadership of child development specialists and caregivers in institutions by providing training on IBR beforehand. In addition, the early literacy skills of children in institutional care and children staying with their families can be examined comparatively, and the current situation of children can be revealed.

Ethics Committee Approval: *This research was conducted with the permission obtained by the Gazi University Ethics Commission decision dated 20.01.2022 and numbered E-77082166-604.01.02-267658.*

Conflict of Interest: *The authors declare that they have no conflict of interest.*

Authors' Contribution: *The authors contributed equally to designing the study, collecting the data, entering and analyzing the data into the statistical program, and writing the introduction, method, conclusion, discussion, and recommendations sections. Since the first author received training on the application of the data collection tool named EOBDA, he only carried out the stages of collecting the data related to this scale and calculating the scores obtained with the relevant data collection tool individually.*

Acknowledgement: *The authors would like to thank Gazi University Academic Writing Application and Research Center for proofreading the article.*

References

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online, 13*(2), 622-639.
- Akyol, T. & Duran, E. (2010). Effects of the writing preparation in the pre-school education on first-grade writing education. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute, 6*, 91-98.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Development of early literacy skills in early childhood. *Dumlupınar University Graduate School of Education Journal, 3*(1), 37-49.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool

- children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 113-137. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0008-8>
- Aram, D. & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0005>
- Ariaz, S. K. (2010). *Vocabulary acquisition of bilingual students through the implementation of dialogic shared storybook reading techniques* [Master thesis, Texas At El Paso University]. Scholarworks@utep. https://scholarworks.utep.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3638&context=open_etd
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Balıkçı, O. S. (2020). Investigation of phonological awareness interventions in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 277-288. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201010>
- Barclay, K. (2014). Preschool: Conducting interactive reading experiences. *Young Children*, 69(5), 78-83.
- Barnett, S. W. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 421-443). Guilford.
- Batista Rocha, J. C., & da Mota, M. M. P. E. (2023). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychol*, 31, 307-317. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00070-6>
- Batz Herrera, S. R. (2016). *Effects of Epals on Latino/Hispanic mother child interactions and shared book reading* [Doctoral dissertation, University of Oregon]. University of Oregon Libraries. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/20695/BatzHerrera_oregon_0171A_11688.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). The effect of the program of readiness education on the skills on reading-writing skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 8-22.
- Bean, A. F., Perez, B. I., Dynia, J. M., Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2020). Book-reading engagement in children with autism and language impairment: Associations with emergent-literacy skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 1018-1030. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04306-4>
- Benli, F. Ö., Demir, B. N., & Bay, D. N. (2022). Examination of teachers' classroom practises on print awareness in preschool education. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(13), 305-327. <https://doi.org/10.57135/jier.1143046>

- Blewitt, P. & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, (150), 404-410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- Blom Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78. <https://doi.org/10.1002/pits.20130>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Bursal, M. (2019). *Basic data analysis with SPSS* (2nd ed.). Anı Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2021). *Statistics for the social sciences* (25th ed.). Pegem Akademi Publishing.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konolda, T., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>
- Can, A. (2020). *Quantitative data analysis with SPSS in the scientific research process* (9th ed.). Pegem Akademi Publishing.
- Canibey, L. (2022). *Examination of early literacy skill levels in 48-72 month old children attending pre-school education institutions* [Unpublished non-thesis master's project, Pamukkale University]. GCRIS. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/38978/1/Lutfiye%20CANİBEY_Proje.pdf
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills* [Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. NSUWorks. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=cps_stuetd/
- Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement* (2nd ed.). Heinemann.
- Cline, K. D. & Edwards, C. P. (2017). Parent-child book-reading styles, emotional quality, and changes in early Head Start children's cognitive scores. *Early Education and Development*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1177392>

- Çetin, A. (2019). *Investigation of the effect of early literacy skills educational program on early literacy and early mathematics skills* [Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe University]. National Thesis Center.
- Doctoroff, G. L., Greer, J. A., & Arnold, D. H. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.003>
- Edwards, C. P. & Willis, L. M. (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 259-565. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003364.99437.5d>
- Efe, M. (2018). *Investigation of impact of interactive book reading program on writing awareness of 48-66 months old children of preschool period with low sociocultural features* [Unpublished master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Efe, M. & Temel, Z. F. (2018). The study of the effect of the interactive book reading program on 48-66 months-old preschool children's writing awareness. *Journal of Early Childhood Studies, 2*(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd>
- Elliott, E. & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal, 35*(6), 551-556. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>
- Er, S. (2016). The importance of parents' interactive story reading to preschoolers. *Başkent University Journal of Education, 3*(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: Follow-up study. *Journal of Theoretical Educational Science, 10*(2), 191-219. <https://doi.org/10.5578/keg.27611>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Examination of shared book reading activities in kindergartens based on "dialogic reading". *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(3). <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Dialogic reading: An effective method to improve language and early literacy skills. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 17*(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 106-129. <https://doi.org/10.1080/10888430701773884>
- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology, 9*(1), 36-47. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>

- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9>
- Fleury, U. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288. <https://doi.org/10.1177/0265659013514069>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education* (1st ed.). McGraw Hill.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hudson, M. E. & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>
- Huebner, C. E. & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent child reading style: A comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.006>
- Huebner, C. E. & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Huennekens, M. E. & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Childhood Development and Care*, 186(2), 324-340. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031125>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z., & Canbeldek, M. (2017). The effects of home-based dialogic reading intervention on 4-5-year-old children's language development. *Gazi University Journal of Gazi Faculty Education*, 37(2), 789-809.
- Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Supporting children's early literacy development at home. *Journal of Education for Life*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- Jalongo, M. R. (2013). *Early childhood language arts* (6th ed.). Pearson.
- Jimenez, M. E., Reichman, N. E., Mitchell, C., Schnepfer, L., McLanahan, S., & Notterman, D. A. (2019). Shared reading at age 1 year and later

- vocabulary: A gene–environment study. *The Journal of Pediatrics*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.07.008>
- Justice, L. M. & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L. M. & Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. International Reading Association.
- Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156. <https://doi.org/10.1177/02711214050250030201>
- Karadoğan, Z. (2020). *The effects of interactive reading applications on reading comprehension and attitude* [Unpublished master's dissertation, Balıkesir University]. National Thesis Center.
- Karagül, S. (2020). The Development of an Attitude Scale towards children's literature: Validity and reliability study. *Journal of Child, Literature and Language Education*, 3(2), 203-226. <https://doi.org/10.47935/ceded.836154>
- Karaman, G. (2013). *Development of early literacy skills assessment tool, validity and reliability study* [Unpublished doctorate dissertation, Gazi University]. National Thesis Center.
- Karaman, G. (2015). Historical development, theoretical foundations and scope of early literacy skills. In Z. F. Temel (Ed.), *Language and early literacy* (pp. 10-31). Hedef CS.
- Karaman, G. & Aytar, A. G. (2016). Development of Early Literacy Skills Assessment Tool. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Kargin, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). A study for developing the Test of Early Literacy for Turkish Kindergarten Children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 16(3), 237-268. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kavcar, S. (2022). *The effect of interactive book reading program on the phonological awareness skills of 48-66 months children* [Non-thesis master's project, Pamukkale University]. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/39034/1/SEMA_KAVCAR-PROJE.pdf
- Kim, D. & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(3), 332-348.

- Kotaman, H. (2009). Parents' Self-Efficacy for Storybook Reading Scale. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(4), 767-780.
- Lever, R. & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Levin, I. & Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Read Write*, 25(1), 217-249. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9254-y>
- Li, L. & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381-387. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0723-4>
- Lorio, C. M., & Woods, J. J. (2020). Multi-component professional development for educators in an Early Head Start: Explicit vocabulary instruction during interactive shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 86-100.
- Lust, C. & Donica, D. (2011). Effectiveness of a handwriting readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 560-568. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.000612>
- McGee, L. M. & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. The Guilford Press.
- McGinty, A. & Justice, L. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(1), 81-97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279))
- Missall, K., McConnell, S. R., & Cadigan, K. (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention*, 29(1), 1-21.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., ... Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087932>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102%2F0034654309332561>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic mother-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>

- Morgan, P. & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.11-16>
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.7>
- Neumann, M. & Neumann, D. A. (2014). A measure of emerging print knowledge in young children. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1142-1159. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.853054>
- Özkan, Y. (2013). *Applied statistics 2 (3rd ed.)*. Sakarya Publishing.
- Pearson, P. & Fielding, L. (1982). Research update: Listening comprehension. *Language Arts*, 59(6), 617-629.
- Phillips, B. M., Clancy Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177%2F0271121407313813>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Pillinger, C. & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163. <https://doi.org/10.1111/lit.12018>
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. In E. L. Grigorenko & A. J. Naples (Eds.), *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives* (pp. 175-189). Erlbaum.
- Pullen, P. & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rodríguez, C., van den Boer, M., Jiménez, J. E., & de Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological awareness, and reading in Spanish children. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 273-288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1025271>
- Rollo, D. & Sullá, F. (2016). Maternal talk in cognitive development: Relations between psychological lexicon, semantic development, empathy, and temperament. *Frontiers in Psychology*, (7), 1-31. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00394>
- Rosenkoetter, S. & Barton, L. (2002). Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. *Zero to Three*, 22(4), 33-38.
- Sarıca, A. D. (2016). Interactive Book Reading Program (IBRP): Theoretical foundations. In C. Ergül (Ed.), *Interactive Book Reading Program (IBRP)*

- for the development of language and early literacy skills (pp. 1-18). Eğiten Publishing.
- Schickedanz, J. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58(1), 86-100. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.9>
- Senechal, M. & Le Fevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>.
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding Barnsley, R. (2013). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P., & Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 312-332. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.07.001>
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Şimşek, Z. E. & IşıkoğluErdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (197), 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Taş, E. A. (2022). *Investigation of the effect of parent-supported interactive book reading program on early literacy skills of pre-school children* [Unpublished master's thesis, Aydın Adnan Menderes University. National Thesis Center.
- Towson, J. & Gallagher, P. A. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 58-71.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Evaluation of pre-school teacher's views about literacy practices. *Journal of Kâzım Karabekir Education Faculty*, 17, 72-81.
- Turanlı, M. & Güriş, S. (2015). *Basic statistics* (6th ed.). Der Publishing.
- Türkyılmaz, T. H. (2023). *The learning process of reading for students who participated in interactive book reading activities during the preschool period and students who could not participate in preschool education* [Unpublished master's thesis, Ordu University]. National Thesis Center.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Early academic skills in preschool period. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 118-134.

- Valdez Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>
- Vural, E. S. (2021). *The study of the effect of family participated shared book reading program on 5-6 year-old children's early literacy skills and the home early literacy environment* [Unpublished master's thesis, Selçuk University]. National Thesis Center.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 93-101. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 11-29). Guilford.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Yalavaç, N. (2020). *An investigation of the effect of interactive book reading on early literacy skills* [Unpublished master's thesis, Inonu University]. National Thesis Center.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yeung, S. S. & King, R. B. (2016). Home literacy environment and English language and literacy skills among Chinese young children who learn

- English as a second language. *Reading Psychology*, 37(1), 92-120. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1009591>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Qualitative Research Methods in Social Sciences* (10th ed.). Seçkin Publishing.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2017). Views of mothers regarding interactive book-reading process to their children. *Education and Science*, 42(191), 53-68. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7164>
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Effects on the language development of children in the interactive storybook reading process. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 201-208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Yorke, A. M., Light, J. C., Gosnell Caron, J., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2018). The effects of explicit instruction in academic vocabulary during shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(4), 288-300. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1506823>
- Yumuş, M. (2018). *Investigating the impacts of shared reading intervention program during babyhood on the early literacy abilities, language development and parents' literacy practices* [Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe University]. National Thesis Center.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>