

PAPER DETAILS

TITLE: Etkilesimli Kitap Okuma Programinin Ebeveyn Davranislari ve Ebeveyn-Çocuk Etkilesimi
Üzerindeki Etkileri

AUTHORS: Davut Aslan

PAGES: 254-275

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3165627>



Etkileşimli Kitap Okuma Programının Ebeveyn Davranışları ve Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkileri

*Davut ASLAN**

Öz

Bu araştırmanın amacı, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkililiğini belirlemektir. Araştırmada üç haftalık müdahale programının hem okuma oturumları sırasındaki ebeveyn davranışları hem de gün içerisindeki ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma desenlerden biri olan eşzamanlı üçgenleme kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinin düşük sosyoekonomik bölgesinde ikamet eden sekiz ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları dâhil edilmiştir. Ebeveynlerin okuma oturumları sırasında sergilemiş olduğu etkileşimsel davranışlar, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kontrol listesi aracılığıyla ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Ebeveynler ve çocukları arasında gerçekleşen gün içerisindeki etkileşim ise araştırma sonunda ebeveynlerle yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz, nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bulgular, programın hem ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma oturumları esnasında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar hem de gün içerisinde çocuk ve ebeveyn arasında gerçekleşen etkileşimin üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bulgular, alandaki diğer çalışmalar göz önünde bulundurularak tartışılmış, sınırlılıklara değinilmiş ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Düşük sosyoekonomik düzey, ebeveyn-çocuk etkileşimi, etkileşimli davranış, etkileşimli kitap okuma, ev temelli müdahale

Effects of the Dialogic Reading on the Parental Behaviors and Parent-Child Interaction

Abstract

This study seeks to determine the effectiveness of the Dialogic Reading Program. The effects of the three-week intervention program on both parental behavior during reading sessions and parent-child interaction during the day were examined and simultaneous triangulation, one of the mixed designs, was used for this purpose. Eight parents residing in one of the low socioeconomic regions of Ankara and their children took part in the study. Parental behaviors during the reading sessions were pretested and post tested before and after the intervention respectively using a checklist developed by the researcher. The parent-child interaction throughout the day was analysed through semi-structured interviews with parents after the three-week intervention. A descriptive content analysis was used for the analysis of qualitative data, and the Wilcoxon Signed Rank Test was used to analyse the quantitative data. The findings indicated that the program was effective on both the parental dialogical behaviors during the reading sessions with their children and the parent-child interaction during a day. The findings were discussed in consideration with other studies in the field, the limitations of the study were mentioned, and the suggestions for future studies were presented.

Keywords: Low socioeconomic status, parent-child interaction, interactive behavior, dialogic reading, home-based intervention

* Dr. Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, dvtaaslan@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-6361-7740

Giriş

Resimli öykü kitapları, yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çocukların hayatına giren, ebeveynler, öğretmenler ve çocukların bakımından sorumlu diğer yetişkinler tarafından çocukların dil, erken okuryazarlık, bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve özbakım becerilerinin desteklenmesi amacıyla kullanılan önemli materyallerdendir (Aktaş, 2021; Çelebi Öncü, 2016; Deniz, 2018; Kerigan, 2018; Satriana, Heriansyah & Maghfirah 2022; Şimşek & Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Taş, 2022). Bu kitapların çocuk gelişimi için öneminin 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren anlaşılmasıyla birlikte farklı resimli kitap okuma teknikleri geliştirilmiştir (Holdaway, 1982; Phillips & McNaughton, 1990; Whitehurst, 1992). Bu tekniklerden biri olan paylaşımlı kitap okuma (PKO), okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarını ve okumaya yönelik pozitif tutumlar geliştirmelerini sağlayan, bu yüzden yetişkinler tarafından kitap okunurken sürekli olarak başvurulmuş bir yöntemdir (Clemens & Kegel, 2021; Whalon, Martinez, Shannon, Butcher & Hanline, 2015). PKO, Dünya'daki birçok okul öncesi müfredatının temel yapı taşı olarak görülmektedir (Callaghan & Madelaine, 2012). Bu yöntem ile ebeveynler, çocuklarının erken dönemdeki gelişimlerinde aktif birer katılımcı olarak rol alırlar. Etkileşimli kitap okuma (EKO) ise PKO'ya dayanan etkililiği gerek dil gerekse erken okuryazarlık becerileri üzerinde test edilmiş kanıt temelli bir uygulamadır (Aslan, 2023; Çelik, 2021; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Tufan, Bahap-Kudret & Deniz, 2016; Lonigan & Whitehurst, 1998; Nazlınur Çetin, 2022; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe & Caulfield, 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994; Whitehurst, Zevenbergen, Crone, Schultz, Velting & Fischel, 1999; Yazıcı Çetin, 2023). EKO'nun geliştirilme amacı, birlikte kitap okuma sırasında yetişkin ve çocuğun rollerini değiştirerek çocuğu hikâye anlatıcısı, yetişkini ise çocuğun yanıtlarını genişleten aktif bir dinleyiciye dönüştürmektir (Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi, Volpe, Cutting, Bissinger, 2007; Doyle & Bramwell, 2006). EKO, yetişkin ve çocuk arasındaki rol değişimini yaparken çeşitli stratejilerden yararlanmaktadır. Bu stratejiler, Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen, yetişkinler tarafından kullanılması önerilen, çocukların yaşlarına göre farklılık gösteren ve etkileşimi teşvik edici davranışlardır (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 4-5 yaş çocukları için belirlenen davranışlar, CROWD ve PEER şeklinde baş harflere göre kodlanmıştır (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). CROWD'u oluşturan davranışlar; tamamlayıcı teşvikler (completion prompts), hatırlatıcı teşvikler (recall prompts), açık uçlu teşvikler (open-ended prompts), 5N1K teşvikleri (Wh-prompts) ve bağlayıcı teşvikler (distancing prompts) iken PEER'i oluşturanlar; teşvik etme (prompting), değerlendirme (evaluating), genişletme (expanding) ve tekrarlama (repeating) davranışlarıdır (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). CROWD davranışları, çocuktan söylenen cümledeki eksikliği tamamlamasını isteyen tamamlayıcı teşvikler, çocuğun hikâyesinin biten bölümünü hatırlamasına yardımcı olan hatırlatıcı teşvikler, çocuğun hikâyeyi kendi sözleriyle yeniden anlatmasını sağlayan açık uçlu sorular sormayı içeren teşvikler, çocuğun hikâyesinin ana unsurlarını anlamasına yardımcı olan ne, nerede, niçin, ne zaman, nasıl ve kim sorularını sormayı içeren 5N1K teşvikleri ve çocuğun hikâyesinin içeriğini gerçek dünyayla ilişkilendirmesine yardımcı olan bağlayıcı teşviklerden oluşmaktadır. PEER davranışları ise çocuğun hikâyedeki nesneleri etiketlemesini sağlayan teşvik etme, çocuğun tepkilerini değerlendirerek sohbetin gidişatına yön veren değerlendirme, yeni yorumlar ekleyerek çocuğun daha fazla konuşmasını sağlayan genişletme ve genişletilmiş konuşmaları tekrarlayarak çocuğun konuşmasını onaylayan stratejilerden oluşmaktadır. Yetişkin bu stratejileri kullanırken yapıcı ve duyarlı davranışlar sergilemeli, çocuğu verdiği tepkiler için pekiştirmeli ve yanlış tepkiler için çocuğa alternatifler sunmalıdır. Bu davranışlar, ilk EKO müdahale uygulamalarında Whitehurst ve arkadaşları tarafından gerek birebir gerekse video tabanlı öğretimler yoluyla yetişkinlere kazandırılmıştır. Bu çalışmalarda EKO'nun dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde bir müdahale programı olarak etkili olduğu tespit edilmiştir (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994).

EKO, okuma oturumu sırasında yeni bir kavramla karşılaşan çocuğa o kavramla ilgili olarak yetişkine soru sorma fırsatı verir. Yetişkin, kavramın anlamını çocuğa açıklar; dolayısıyla aralarında bir etkileşim başlar. Yetişkin çocuğun sorusuna cevap verdikten sonra çocuğa tekrar kavram hakkında konuşma fırsatı verir ve çocuğu konu hakkında yorum yapması için teşvik eder. Çocuk yorum yaparsa, yetişkin konuşmasını genişletir. EKO, sadece çocuğun başlattığı etkileşime dayalı bir yöntem değildir. Yetişkin de kitaptaki kavramlar, karakterler veya olaylar hakkında soru sorarak veya yorum yaparak

etkileşimi başlatabilir. Yetişkin soru sorduktan sonra çocuğa cevap vermesi için fırsat verir. Çocuk soruyu cevapladığında yetişkin yorumunu değerlendirir ve daha fazla konuşma imkânı sunar. Okuma oturumu sırasında yetişkin çocuğa sorular sormakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun kitabın sonraki sayfalarıyla ilgili tahminlerde bulunmasına da olanak tanır. Yetişkin ayrıca çocuğa ipuçları verir ve çocuğu kitaptaki olaylarla gerçek hayat arasında bağlantı kurmaya teşvik eder. EKO oturumlarında gerçekleşen tüm bu süreçler, çocuğun yeni kelimelerin anlamını öğrenmesini, yeni beceriler hakkında fikir edinmesini, problem çözme becerilerini geliştirmesini, kendini daha iyi ifade etmesini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmasını ve daha fazla tahminde bulunmasını sağlar. Bu süreçler çocuğu daha fazla dinlemeye ve konuşmaya teşvik eder. Bu nedenle EKO, çocuğun dili başta olmak üzere birçok gelişim alanını destekler. EKO, yalnızca çocuğu değil aynı zamanda ebeveyni de birçok alanda destekler. EKO, çocukları ile daha fazla paylaşım yapma, çocukları ile birlikte geçirdikleri zamanın kalitesini arttırma, çocukları ile yaptıkları aktivitelerin çeşitliliğini arttırma, çocuklarının gelişiminde rol alarak özgüvenlerini arttırma gibi alanlarda ebeveynleri destekler.

Alan yazında EKO'nun çocukların dil ve sözcük bilgisi (Lavelli, Barachetti, Majorano, Florit, Brotto & Miottello, 2019; Neuman & Kaefer, 2018; Tetik & Işıkoğlu Erdoğan, 2017), sesbilgisel farkındalığı (Altınkaynak, 2019; Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm, 2005; S. Sim & Berthelsen, 2014), harf bilgisi (Aslan, 2018; Huennekens & Xu, 2016), yazı farkındalığı (Efe & Temel, 2018; Justice, Skibbe, McGinty, Piasta & Petrill, 2011), dinlediğini anlama (Aslan, 2018; Burgoyne, Gardner, Whiteley, Snowling & Hulme, 2018) ve okumaya yönelik tutumları (Barnyak, 2011; Kotaman, 2013) gibi birçok becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren önemli sayıda çalışma bulunmaktadır. Alan yazında EKO'nun ebeveynleri de birçok farklı alanda desteklediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu alanlardan biri ebeveynlerin çocukları ile okuma oturumları yaparken sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlardır.

Ebeveynlerin okuma oturumları boyunca sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları arttırmayı amaçlayan çalışmalar sınırlı sayıda da olsa bunların birinde Blom-Hoffman ve diğerleri (2007), altı haftalık bir müdahale programının ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışları ve çocukların sözlü ifade etme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya dâhil edilen ebeveynler, 8 deney ve 10 kontrol grubuna yerleştirilmek üzere ikiye ayrılmışlardır. Deney grubundaki ebeveynler, yapılmış olan ön test oturumlarından sonra video temelli EKO eğitimlerine katılmışlar ve öğrenmiş oldukları davranışları çocuklarıyla birlikte okurlarken gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Müdahale sonrasında hem deney hem kontrol grubundaki ebeveynlerin birlikte okuma oturum videoları izlenmiş ve son test ölçümleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubundaki ebeveynlerin kontrol grubundaki ebeveynlere göre son test oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranış sayısının önemli derecede yükseldiği, deney grubundaki çocukların sözlü dil becerilerinin ise kontrol grubundaki akranlarına göre önemli derecede gelişme kaydettiği belirlenmiştir. Ayrıca 12 hafta sonra yapılmış olan izleme değerlendirmesinde, ebeveynlerin bu davranışları sürdürdükleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okuma oturumları sırasında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları arttırmayı amaçlayan bir başka çalışma da Huebner ve Meltzoff (2005) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada Huebner ve Meltzoff (2005) sekiz haftalık bir EKO müdahalesinin ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışları ve çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, ebeveynlere farklı yöntemlerle sunulan EKO eğitimlerinin etkililiği de karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırmaya 125 ebeveyn dâhil edilmiş ve ebeveynler üç karşılaştırma bir temel grup olmak üzere dört çalışma grubuna yerleştirilmişlerdir. Temel gruptaki ebeveynler, bir uygulamacı tarafından yüz yüze verilen müdahale programı eğitim oturumlarına katılmış ve telefon görüşmeleri ile ebeveynlerin yapmış oldukları EKO uygulamaları takip edilmiştir. Temel gruptaki ebeveynlerin birlikte kitap okuma oturumlarında sergiledikleri etkileşimli davranışlar ile bu gruptaki çocukların dil becerilerindeki gelişme ön test ve son test şeklinde değerlendirilmiştir. Karşılaştırma grupları ise yüz yüze öğrenme grubu, kendi başına öğrenme + video ve sadece kendi başına öğrenme gruplarından oluşmuştur. Yüz yüze öğrenme grubunda, bir uygulamacı tarafından ebeveynlere örnek videolar izletilmiş ve uygun geri dönütler sunularak EKO eğitimi yapılmıştır. Kendi başına öğrenme + telefon grubunda ebeveynlere EKO videoları verilmiş ve ebeveynlerden bu videoları izleyerek davranışları sergilemeleri istenmiş, ayrıca haftalık telefon görüşmeleri ile ebeveynlerin uygulamaları desteklenmiştir. Son grup olan kendi başına öğrenme

grubunda ise ebeveynlere sadece örnek videolar verilerek EKO oturumlarını yapmaları istenmiş ve ebeveynlerin herhangi bir şekilde uygulamaları takip edilmemiştir. Sekiz haftalık müdahale programının sonunda temel gruptaki ebeveynlerin birlikte kitap okuma oturumlarında sergiledikleri etkileşimli davranışlar ile bu gruptaki çocukların dil becerilerinde ön testlere göre son testlerde önemli artışlar görülmüştür. Karşılaştırma gruplarının bulgularına bakıldığında ise yüz yüze öğrenme grubunun diğer gruplara göre son test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

EKO yalnızca çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ebeveynlerin çocuklarını destekleyici becerileri üzerinde değil aynı zamanda her iki grubun arasında gerçekleşen etkileşim üzerinde de etkili olabilmektedir. Bu etkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, Barnyak (2011), kırsal kesimde yaşayan ebeveynlerin birlikte kitap okumaya yönelik tutum ve inançları ile birlikte okuma oturumlarının çocukları ile aralarındaki etkileşim üzerindeki etkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla ebeveyn ve çocuklar ile birebir olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ebeveynlerin birlikte okuma oturumlarında yaşamış oldukları tecrübeler hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır. Araştırmaya yedi ebeveyn ve çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler, birlikte okuma oturumları sayesinde çocuklarının okumaya yönelik motivasyonlarının arttığını, ayrıca çocuklarının okumayı sevmeye başladıklarını ve okuma sırasında heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik ise ebeveynler, çocuklarıyla geçirdikleri sürenin arttığını ve birlikte kitap okuma oturumlarına ek olarak çocuklarıyla başka etkinlikler yapmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar ise genel olarak okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve favori kitaplarının olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Ganotice ve diğerleri (2017), ebeveyn ve çocuk ilişkisi üzerinde EKO'nun etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya Çinli 48 ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları dâhil edilmiştir. Çalışmada kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Ebeveynlere EKO müdahale programı dört saatlik bir seminer ile öğretilmiştir. Ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişki düzeyi ön test – son test olarak Ebeveyn-Çocuk İlişki Envanteri aracılığı ile ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçları, ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişim sıklığının arttığını, ebeveynlerin ebeveynlik yapma özgüvenlerinin yükseldiğini ve ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurarken onların düzeylerine uygun bir dil kullanmaya başladıklarını göstermiştir.

Yurtdışında yapılmış olan bu çalışmalara benzer olarak Türkiye’de de EKO’nun hem okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine hem de bu çocukların ebeveynleriyle aralarındaki etkileşime yönelik etkilerini inceleyen bir çalışma tespit edilmiştir (Erdoğan, Şimşek & Canbeldek, 2017). Araştırmada karma desen kullanılarak çocukların dil becerilerindeki gelişim ön test ve son test şeklinde değerlendirilmiş ve ebeveynlerin EKO’nun etkilerine yönelik görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya, 32 ebeveyn ve okul öncesi kurumlarına devam eden çocukları dâhil edilmiştir. Ebeveynlerin %85’inin üniversite ve yüksek lisans, %15’inin ise lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %79’nun çalıştığı ve yalnızca %21’inin ev hanımı olduğu tespit edilmiştir (Erdoğan vd., 2017). Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine yönelik okurlara sunulan bilgiler, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin (SED) tespiti hakkında yeterli olmamıştır. Ancak, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve çalışma durumlarına bakıldığında yüksek veya karma bir ebeveyn grubunun araştırmaya dâhil edildiği söylenebilir. Nitekim alan yazında, eğitim ve meslek faktörleri SED’in temel göstergelerinden iki tanesi olarak kabul edilmektedir (Ensminger, Fothergill, Bornstein & Bradley, 2003; Şirin, 2005). Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise deneysel bulgular, diğer çalışmalara paralel olarak EKO’nun çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular ise EKO’nun çocukların dil ve dikkat becerileri, ebeveyn çocuk etkileşimi ve kitap okuma sıklığı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Erdoğan vd., 2017).

Yukarıda EKO’nun çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri, ebeveynlerin etkileşimli davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerini gösteren çalışmalara yer verilmiştir. Yukarıda belirtildiği üzere uluslararası literatürde ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları okuma oturumları sırasında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları arttırmayı hedefleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Türkiye’de ise bu bağımlı değişkenin arttırılmasının amaçlandığı herhangi bir EKO çalışması tespit edilememiştir. Ayrıca EKO’nun ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerini gösteren çalışma sayısı yurtdışında sınırlı olmakla beraber Türkiye’de yüksek (veya karma) SED’deki ebeveyn grubu ile

yapılmış yalnızca bir çalışma mevcuttur. Son olarak, Türkiye’de düşük SED’deki ebeveyn ve çocuklarla yürütülmüş olan, EKO’nun müdahale programı olarak kullanıldığı, ebeveyn etkileşimli davranışlarını ve ebeveyn-çocuk etkileşimini arttırmayı amaçlayan herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Bu çalışmada ise yukarıda değinilen çalışmalardan farklı olarak düşük SED’deki ebeveynlerin çocukları ile birlikte yaptıkları okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde EKOP’un etkilerini incelemektedir. Nitekim alan yazında düşük SED’deki ebeveynlerin çocuklarına zengin bir okuryazarlık ortamı sağlayamadıkları ve çocukları ile daha az EKO aktiviteleri yaptıkları tespit edilmiştir (Hamilton, 2013; Kluczniok, Lehl, Kuger & Rossbach, 2013; Neumann, 2016). Bu sebeple düşük SED’deki çocukların orta ve yüksek SED’deki akranlarına göre dil ve erken okuryazarlık becerilerinin daha az geliştiği tespit edilmiştir (Hamilton, 2013). Bu çalışmada, ayrıca EKOP’un ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşimleri ve çocukların dil becerileri üzerindeki etkililiği de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede EKOP’un sadece birlikte okuma oturumlarında değil günün geriye kalan diğer bölümlerindeki etkisi de araştırılmıştır. Alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülen hem deneysel hem de betimsel yöntemle desteklenen bu çalışmada, şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Etkileşimli Kitap Okuma Programı’na dâhil olan ebeveynlerin ön-test son-test etkileşimli davranış puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde EKOP’un etkileri nelerdir?
3. Çocukların dil becerileri üzerinde EKOP’un etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, EKOP’un etkililiğini tespit etmek amacıyla karma araştırma yöntemlerinden eşzamanlı üçgenleme kullanılmıştır. Karma yöntem, amacı bir olgunun daha geniş ve derin bir şekilde anlaşılmasını amaçlayan hem nicel hem de nitel yaklaşımların çeşitli öğelerini birleştiren, bir veya birden çok araştırma kombinasyonunun içinde yürütülen, güvenilir veriler elde etmeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Cabell vd., 2019; Cohen, Manion & Morrison, 2018; Creswell & Clark, 2017). Eşzamanlı üçgenleme yönteminde nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanır ve herhangi bir veri türü diğerine karşı baskın değildir. Bu yöntemde her iki veri türü de ürettiği bulguları, diğerinin ürettiği kanıtlarla doğrulamaya çalışır (Creswell & Creswell, 2017). Araştırmada hem deneysel desenlerden olan kontrol grupsuz deneysel desen hem de nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Kontrol grupsuz deneysel literatürde zayıf deneysel desen olarak bilinir (Christensen, Johnson & Turner, 2014, ss. 220). Bu desende herhangi bir kontrol grubu olmadan, deney grubunun müdahale öncesi ve sonrası elde ettiği ölçüm puanlarının karşılaştırılmasıyla müdahalenin etkililiğine karar verilir (Cohen vd., 2018; Gorard, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme ise alan yazında veri toplama tekniklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Creswell & Poth, 2016, ss. 132). Bu görüşme yönteminde derinlemesine bilgi sağlama amacıyla sorular açık uçlu olmakta, kullanılan ifadeler ve soruların sıralaması görüşme yapılan kişilere göre farklılık gösterebilmektedir (Cohen vd., 2018).

Araştırma Grubu

Bu çalışmaya Ankara ilinin düşük SED bölgelerinden biri olan Mamak ilçesinde ikamet eden sekiz ebeveyn ve bu ebeveynlerin anaokuluna devam eden, yaşları 48-56 ay aralığında bulunan çocukları dâhil edilmiştir. Araştırmada, ebeveyn ve çocuklara ulaşmak için öncelikle ilgili üniversiteden etik izni ve Millî Eğitim Bakanlığından okullarda çalışma izni alınmıştır. İzinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından belirlenen anaokulları içerisinde rastgele yöntemle belirlenmiş olan anaokulundan gerekli izinler alınmıştır. Rastgele örnekleme yöntemi (random sampling), katılımcı seçiminin araştırmacı tarafından yapılmadığı, sistematik olarak önyargıdan arınmış en iyi örnekleme yöntemi olarak bilinir (Gorard, 2013). Okul yönetimine araştırmayı tanıtan bilgi formları verilmiştir. Bu çalışma COVID-19 salgın döneminde gerçekleştirildiği için okullar sınırlı tarihler arasında hizmet vermiş ve kayıtlı öğrencilerin yalnızca %30’u okula devam etmiştir. Formları inceleyen ebeveynler arasından 15 tanesi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Katılmak isteyenlerden sekiz tanesi kura yöntemi ile rastgele seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci salgın döneminde

gerçekleştirildiği için deney grubuna alınan ebeveyn sayısı sınırlı tutulmuştur. Bunun en önemli sebeplerinden birincisi, araştırmacının bağlı olduğu Leeds Üniversitesi'nin yayınlamış olduğu salgın koşullarında birey katılımlı deneysel çalışma protokolüdür. Protokolde kapalı bir ortamda herhangi bir insan grubuna eğitim verildiğinde metrekare-insan oranı referans alınmıştır. İkinci olarak, hastalığın yayılımını önlemek için Aile Eğitimi oturumlarının minimum sayıda katılımcı ile yürütülmesi amaçlanmıştır. Son olarak araştırmacının enfekte olma riskini minimize etmek için sınırlı sayıda insan ile bir araya gelmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ebeveynlerden isim, yaş, meslek, eğitim durumu ve gelir durumu ile ilgili demografik bilgiler toplanmıştır. Ebeveynlerden gelir durumları ile ilgili toplanan veriler ise etik ilkeler doğrultusunda doğrudan sayı olarak değil yoksulluk sınırı ile karşılaştırarak dolaylı olarak sunulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar hakkında ise isim, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve özel gereksinim durumu ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Ebeveynlere sayısal, çocuklara ise alfabetik kod isimler verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen ebeveynler ve çocuklara yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Ebeveynlere ve Çocuklara Ait Bilgiler

Ebeveynlere Ait Bilgiler				
İsim	Yaş	Meslek	Eğitim Durumu	Gelir Durumu
1	29	Ev hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
2	25	Ev hanımı	Ortaokul	Yoksulluk sınırının altında
3	36	Ev Hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
4	24	Ev Hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
5	30	Aşçı	Ortaokul	Yoksulluk sınırının altında
6	36	Kuaför	Lise	Yoksulluk sınırının altında
7	27	Ev hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
8	27	Ev Hanımı	Lise	Yoksulluk sınırının altında
Çocuklara Ait Bilgiler				
İsim	Yaş	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Özel Gereksinim
A	48 aylık	Erkek	0	Yok
B	56 aylık	Erkek	1	Yok
C	54 aylık	Erkek	1	Yok
D	50 aylık	Erkek	2	Yok
E	52 aylık	Erkek	1	Yok
F	52 aylık	Kız	3	Yok
G	48 aylık	Kız	1	Yok
H	56 aylık	Kız	1	Yok

Veri Toplama Araçları***Demografik Bilgi Formu***

Bu form araştırmacı tarafından ebeveyn ve çocuklar hakkında demografik bilgilere ulaşmak için hazırlanmıştır. Form, ebeveynlerin isim, yaş, meslek, eğitim ve gelir durumlarına yönelik soruları içerirken çocukların isim, cinsiyet, doğum tarihi, kardeş sayısı ve engel durumları ile ilgili soruları kapsamaktadır. Formdaki gelir durumuyla ilgili soruyu yanıtlarlarken ebeveynlerin etik ilkelere uygun olarak rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla gelir miktarları kategorilendirilmiş ve ebeveynlerden kendilerine uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Form, ebeveynler tarafından aile eğitimi oturumlarından bir gün önce doldurulmuştur.

EKOP Kontrol Listesi

EKOP Kontrol Listesi, araştırmacı tarafından alandaki benzer veri toplama araçları incelenerek hazırlanmıştır (Dixon-Krauss, Januszka & Chae, 2010; Ergül, 2016; Işıtan & Akoğlu, 2016). Araştırmacı

Kontrol Listesini hazırlarken EKO ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerine araştırmaları bulunan doktora derecesine sahip iki uzmandan görüş almıştır. Alandaki iki uzmandan görüşler alındıktan sonra kontrol listesine son hâli verilmiştir. Kontrol Listesinde, ebeveynlerden çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma yaparlarken sergilemeleri beklenen 15 etkileşimli davranış maddeler halinde bulunmaktadır. Araştırmacı, bu maddeleri alan yazında değinilmekte olan EKO sırasında yetişkinlerden beklenen davranışlar arasından seçmiştir (Doğanay Bilgi, Aslan & Açıköz, 2020; Işıtan & Akoğlu, 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Bu maddelerden bazıları, *“kitabın kapağı üzerindeki resimler hakkında konuşma”*, *“kitabın içeriği hakkında tahminde bulundurma”*, *“5N 1K soruları sorma”*, *“sonraki sayfa ile ilgili tahminde bulundurma”*, *“alternatif fikirler üretmesini sağlama”* ve *“kitaptaki olaylar ile gerçek hayattakiler arasında bağlantı kurmasını sağlama”* gibi çocuk ve yetişkin arasında etkileşimi zorunlu kılan davranışlardır. Araştırmacı, ebeveynlerin müdahale öncesi ve sonrası ev ortamında çocukları ile yapmış oldukları okuma aktivitelerini kaydetmiş oldukları videoları izleyerek ebeveynlerin sergilemiş oldukları davranışları gözlemlemiş ve kontrol listesine kaydetmiştir. Ebeveynlerin sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar her gerçekleştiğinde araştırmacı ilgili maddenin karşısına artı (+) işareti koymuştur. Bu sayede oturum boyunca her bir davranışın kaç defa sergilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan kontrol listesinin güvenilirlik çalışmaları için Krppendorf’s Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (Jordaan, Wiese, Amade, & De Clercq, 2013). Çalışma kapsamında kayda alınan toplam sekiz video, araştırmacı haricinde iki uzmana daha izlettirilerek araştırmada geliştirilen kontrol listesiyle puanlamaları istenmiştir. Bu şekilde uzmanların kullanmış olduğu kontrol listesinin güvenilir ölçüm yapıp yapmadığının hesaplanması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre üç puanlayıcı arasındaki uyum katsayısının 0,97 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Jordaan vd., 2013).

EKOP Görüşme Formu

EKOP Görüşme Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı bu formu hazırlarken EKO ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında araştırmaları bulunan doktora derecesine sahip iki uzmandan görüş almıştır. Alandaki iki uzmandan görüşler alındıktan sonra forma son hâli verilmiştir. EKOP Görüşme Formunda ebeveynlerin EKOP uygulamasını yürüttükleri süre boyunca gün içerisinde çocukları ile olan etkileşimlerinde gerçekleşen değişimleri tespit etmeye yarayan üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilki EKOP’a yönelik ebeveynlerin genel görüşlerini belirlemeyi amaçlarken ikincisi EKOP’un ebeveyn-çocuk iletişimine etkilerini, üçüncüsü ise EKOP’un çocukların dil becerilerine yararlarını tespit etmeye yöneliktir.

İşlem

Etkileşimli Kitap Okuma Programı

EKOP hazırlanırken öncelikle programa dâhil edilecek resimli öykü kitaplarına karar verilmiştir. Kitapların seçimi için alanda çalışmakta olan öğretmenler ve akademisyenlerden çalışmalarında çocuklarla birlikte okudukları kitapların bilgileri istenmiştir. Araştırmacılar ve öğretmenlerden isimleri toplanan kitaplardan 30 tanesi araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Seçilen 30 kitap Aslan (2018) tarafından geliştirilen Kitap Seçim Puanlama Anahtarı (KSPA) ile birlikte alandaki iki uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda KSPA’nın bütün maddelerinden 3 ve 4 puan alan 15 kitap EKOP’a dâhil edilmiştir. Her kitap birer kez okunmak üzere toplam 15 oturumluk bir EKOP hazırlanmıştır. EKOP haftada beş gün ebeveynler tarafından evde çocukları ile yürütülmek üzere hazırlanmıştır. EKOP’un her bir oturumuna ebeveynlerden yapmaları beklenen 15 tane etkileşimsel davranış yerleştirilmiştir. Araştırmacı, bu davranışların nasıl sergileneceğine yönelik aile eğitimi oturumunda ebeveynlere model olmuştur. Ayrıca müdahale yönergesi kitapçığında da bu davranışları nasıl sergileyeceklerine detaylı olarak yer verilmiştir. Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen kitapların listesi sunulmaktadır.

Tablo 2.
EKOP Kitap Listesi

İsim	Yazar ve Çevirmen	Yayınevi
1. Kırmızı Elma	Yazar: Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
2. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Yazar: Philip C. Stead Erin E. Stead Çevirmen: Esin Uslu	Yapı Kredi Yayınları
3. Acıkmadım ki!	Yazar: Rebecca Cobb Çevirmen: Sevgi Atlıhan	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınevi
4. Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Yazar: Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
5. Gökdelene Giren Bulut	Yazar: Behiç Ak	Odtü Yayıncılık
6. Gökyüzündeki Gizli Bahçe	Yazar: Linda Sarah and Fiona Lumbers Çevirmen: Melike Hendek	Pearson
7. Hiç Hata Yapmayan Kız	Yazar: Mark Pett and Gary Rubinstein Resimleyen: Mark PettBinbi	Binbir Çiçek Kitaplar
8. Hiçbir Şey Yapmama Günü	Yazar: Beatrice Alemagna Çevirmen: Rüzgar Rumi	Aylak Kitap
9. Kutup Ayısı Olmak İsteyen Boz Ayı	Yazar: Jean Leroy Resimleyen: Bérengère Delaporte Çevirmen: Yağmur Deniz Karataş	Martı
10. Kuyruksuz	Yazar: Can Göknıl	Can Çocuk
11. Kâğıt Bebekler	Yazar: Julia Donaldson Rebecca Cobb Çevirmen: Sevgi Atlıhan	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
12. Kahraman İtfaiyeciler	Yazar: Heather Amery, Stephen Cartwright Çevirmen: Sevgi Atlıhan	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
13. Kar Fırtınası	Yazar: Heather Amery and Stephen Cartwright Çevirmen: Elif Dinçer	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
14. Kırmızı Kanatlı Baykuş	Yazar: Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
15. Köprü Olan Deniz	Yazar: Lia Karavia Çevirmen: Serpil Ural	Kök yayıncılık

Ön Test

Bu çalışmanın tüm uygulama aşamaları COVID-19 salgın koşulları altında gerçekleştiği için özel bir veri toplama protokolü uygulanmıştır. Protokol, katılımcılar ile araştırmacının birebir görüşme yapmasını mümkün olduğunca sınırlandırmış ve yüz yüze veri toplamayı ortadan kaldırmıştır. Ebeveynler, aile eğitimi oturumuna katılmadan önce çocukları ile yapmış oldukları kitap okuma oturumlarından bir tanesini baştan sona kadar video kaydına almışlardır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından izlenmiştir. Araştırmacı, ebeveynlerin oturum boyunca sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar her gerçekleştiğinde EKOP Kontrol Listesindeki ilgili maddenin karşısına işaret koymuştur. Oturum sonunda elde edilen puan ön test puanı olarak kaydedilmiştir.

Aile Eğitimi

Aile eğitimi birer saatlik iki oturum hâlinde gerçekleştirilmiş ve oturumlar arasında 10 dakikalık bir ara verilmiştir. Bu oturumlarda da veri toplama protokolüne uyulmuş, ebeveynler aralarında mesafe olacak şekilde oturtulmuş ve ortam sürekli havalandırılmıştır. İlk oturumda araştırmanın amacı, yöntemi ve zaman çizelgesi tanıtılmıştır. Ayrıca dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ileri dönemdeki akademik beceriler üzerine olan etkisi belirtilmiştir. Son olarak ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sahip oldukları rol detaylı olarak açıklanmıştır. İkinci oturum ise EKOP'un materyal tanıtımı ve uygulama sürecini kapsamıştır. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle ebeveynlere müdahale yönergesini ve kitapları tanıtmıştır. Daha sonra araştırmacı müdahale yönergesini takip ederek çocuklarıyla nasıl kitap okumaları gerektiğine yönelik ebeveynlere model olmuştur. Bu oturum sonunda araştırmacı tarafından ebeveynlere kitaplar ve müdahale yönergesi verilmiş ve uygulama süreci başlatılmıştır.

EKOP Uygulaması

Ebeveynler üç hafta boyunca pazartesi, salı, çarşamba, perşembe ve cuma günleri çocuklarıyla evde EKOP oturumlarını gerçekleştirmişlerdir. Bütün ebeveynler her hafta aynı kitapları okumuş ve pazartesi günleri araştırmacı ile bir araya gelerek uygulama sürecinin gidişatı hakkında görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Araştırmacı, bu görüşmelerde evde yapmış oldukları oturumlardan video kaydı alan ebeveynlerin videolarını izleyerek diğerlerinin ise sözel olarak vermiş oldukları bilgileri değerlendirip uygun geri dönütler sunmaya çalışmıştır.

Son Test

Ebeveynler, EKOP'un 15 oturumunu tamamladıktan sonra çocuklarıyla yapmış oldukları bir kitap okuma oturumunu kayıt altına almışlardır. Bu 16. video kaydını araştırmacıya son test oturumu olarak iletmışlerdir. Bu kayıtlar ön test aşamasındaki gibi araştırmacı tarafından izlenerek ebeveynlerin sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar kontrol listesine kaydedilmiştir. Oturum sonunda elde edilen puanlar ebeveynlerin son test puanı olarak kaydedilmiştir. Ön test ve son test ölçümleri arasındaki fark araştırma sonunda EKOP'un etkililiğine yönelik kanıt olarak sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

EKOP Kontrol Listesi son test verileri toplandıktan sonra ebeveynler ile EKOP'un ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri hakkında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ebeveynlere görüşme formundaki üç açık uçlu soru sorulmuş ve ebeveyn yanıtları ses kaydına alınarak daha sonra analiz yapılmak üzere yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen veriler sayısal veri analiz programı olan SPSS içerisinde bulunan ve nonparametrik testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunun normallik varsayımını karşılayacak sayıda olmamasından dolayı bu test kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve veriler temalar ve kodlar halinde sunulmuştur. İçerik analizi, yazılı verilerin özetlenme ve rapor edilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Cohen vd., 2018).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın nitel verilerine yönelik ilk olarak yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Daha sonra bir doktora öğrencisi tarafından ses kayıtları ile bu kayıtların yazılı metinleri arasındaki doğruluk incelenmiştir. Sesli ve yazılı kayıtlar arasında herhangi bir farklılık olmadığı tespit edildikten sonra betimsel analize başlanmıştır. Betimsel analiz tamamlandıktan sonra analize yönelik kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Özel eğitim alanında doktora yapmakta olan bir kodlayıcıya araştırmanın amacı açıklanmamış, görüşmelerin yazılı kayıtlarının %30'u verilmiştir. Kodlayıcıya verilmiş olan kayıtları gözden geçirerek ebeveynlerin sorulara vermiş olduğu yanıtlarda

araştırmacının belirlemiş olduğu temaların olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra kodlayıcı bağımsız bir biçimde ebeveyn yanıtlarını analiz etmiştir. Kodlayıcı eğer ebeveyn yanıtı temayı içeriyorsa bir (1), içermiyorsa (0) olarak kodlamıştır. Kodlamacılar arası güvenirlik katsayıları hesaplanırken Kodlamacılar arası görüş birliği/Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100” (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012) formülünden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın kodlamacılar arası güvenirlik katsayısı %98,56 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerine yönelik ise uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliği bir araştırmanın planlandığı gibi uygulanma düzeyini gösterirken (Ledford & Gast, 2014), gözlemciler arası güvenirlik ölçülen değişkenin doğru ölçümleme derecesini temsil etmektedir (McHugh, 2012). Uygulama güvenirliği gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980). Buna göre bu çalışmada uygulama güvenirliği %90 olarak belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House & Campbell, 1981). Bu çalışmada gözlemciler arası güvenirlik %92 olarak bulunmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= University of Leeds Business, Environment and Social Sciences Joint Faculty Research Ethics Committee (AREA FREC)

Karar tarihi= 14 February 2020

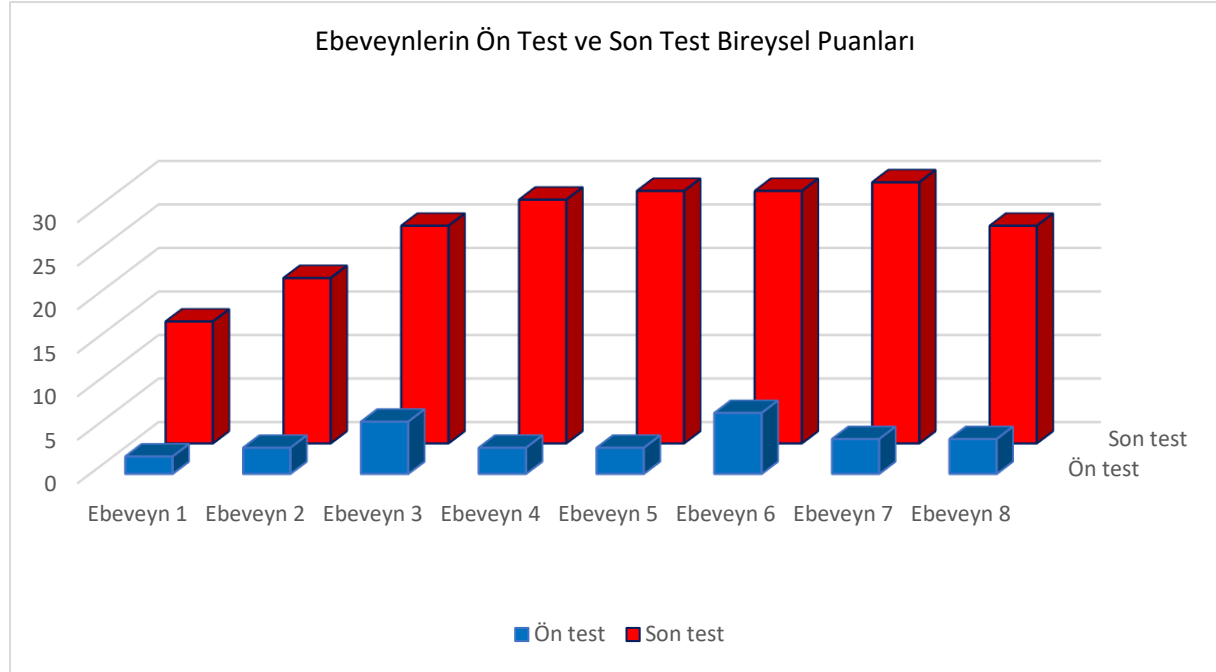
Belge sayı numarası= AREA 19-066

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları, ebeveynlerin birlikte kitap okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar ve gün içerisinde çocukları ile girmiş oldukları etkileşimde meydana gelen değişimlerdir.

Ebeveynlerin Birlikte Okuma Sırasında Sergilemiş Oldukları Etkileşimli Davranışlar Üzerinde EKOP'un Etkililiği

Ebeveynlerin birlikte okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışları içeren ön test ve son test değerlendirmeleri bireysel ölçüm puanları ile bu puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmış olan Wilcoxon Testi analiz sonuçları sunulmuştur.



Şekil 1. Ebeveynlerin Birlikte Okuma Sırasında Sergilemiş Oldukları Etkileşimli Davranışlara Yönelik Bireysel Ön Test-Son Test Puanları

Şekil 1’de sergilenen ebeveynlerin ön test ve son test puanlarına bakıldığında bütün ebeveynlerin son test oturumlarında sergilemiş olduğu etkileşimli davranış sayısının ön test oturumlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin bireysel puanlarına bakıldığında birinci ebeveynin puanını 2’den 14’e, ikinci ebeveynin puanını 3’ten 19’a, üçüncü ebeveynin puanını 6’dan 25’e, dördüncü ebeveynin puanını 3’ten 28’e, beşinci ebeveynin puanını 3’ten 29’a, altıncı ebeveynin puanını 7’den 29’a, yedinci ebeveynin puanını 4’ten 30’a, sekizinci ebeveynin ise puanını 4’ten 25’e çıkardığı görülmektedir.

Ebeveynlerin EKOP uygulamaları öncesi ve sonrasında göstermiş oldukları performansın betimsel analizi yapılmış ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ebeveynlerin Etkileşimli Davranış Performanslarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön test	8	4.00	1.690	2	7
Son test	8	25.00	5.757	14	30

Tablo 3’e bakıldığında ebeveynlerin son test puan ortalamasının (25.00) ön test puan ortalamasına (4.00) göre önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin son testlerde aldıkları puanların minimum 14 ve maksimum 30 olduğu, ön testlerden aldıkları puanların

minimum 2 ve maksimum 7 olduğu görülmüştür. Nonparametrik testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak puanlar arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Ebeveynlerin Etkileşimli Davranış Performanslarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Ebeveynlerin Ön Test-Son test Puanları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
EKOP Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.524	.012
Kontrol Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
Listesi Eşit	0	-	-		

*p<.05

Elde edilen sonuçlara bakıldığında çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin etkileşimli davranışlarının ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($z = -2.524$, $p < .05$). Farkların sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında ise gözlenen farkın son test puanları lehine olduğu belirlenmiştir.

Gün İçerisindeki Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerinde EKOP'un Etkililiği

EKOP'un ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerine yönelik ebeveyn görüşleri betimsel analiz yapılarak temalar halinde sunulmuştur.

EKOP'a Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması

Ebeveynlere "EKOP ile ilgili genel olarak gözlemlerinizi, görüşlerinizi ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?" sorusu sorulmuş ve ebeveynlerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 5'te ele alınmıştır.

Tablo 5.

EKOP'a Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması

Görüşler	Örnekler
Yeni kavramlar öğrenme (harf, yazı, ses, rakam, şekil vb.) (çocuk)	E2: "Oğlum kendi adının içinde geçen harfleri öğrenmeye başladı."
Birlikte daha dikkatli ve detaylı okuma (ebeveyn-çocuk)	E4: "İkimiz beraber kitaptaki ayrıntılara daha fazla dikkat ederek okuyoruz artık."
Okumaya yönelik motivasyonda artma (çocuk)	E1: "Benden ziyade artık oğlum birlikte kitap okumamızı istiyor."
Kitaptaki olay ve nesnelerle gerçek hayattakileri eşleştirme (çocuk)	E6: "Kızım artık gün içerisinde ne görse okuduğumuz kitaplardaki olaylara veya karakterlere benzetiyor, onlar arasında bağ kuruyor"
Okunanı daha iyi anlama (çocuk)	E3 "İlk başlarda okurken sorduğum sorulara çok fazla yanıt veremiyordu ancak şu sıralar neredeyse ben daha okumadan kitaptakileri resimlere bakarak anlayıp bana anlatıyor."
Oturum sonundaki ödüle ulaşmayı isteme (çocuk)	E8: "Kızım ödüllü şeyleri çok sever. Ben de kitap okuma sonunda ona sticker ödülü vereceğimi söylediğim için kitap okumaya yönelik daha fazla istekli oluyor."
Birlikte geçirilen sürenin kalitesinde artma (ebeveyn-çocuk)	E2: "Daha önceleri çocuğumla bu kadar yararlı şeyler yapmıyordum. Tabi ki oyunlar oynuyordum ama zamanımızı şimdiye kadar hiç bu kadar güzel değerlendirmemiştik. Özellikle sokağa çıkma

	yasağında bu program sayesinde evde çok güzel vakit geçirdik. ”
Hayal dünyasında gelişme (çocuk)	E6: “... eskiden çok az hayal kurardı, hayallerinden bahsederdi. Ama artık hayallerini çok daha fazla konuşmaya başladı. Kitaptaki kahramanlar onun yapmak istediklerini, hayallerini yaptıklarında o da hayallerinden bahsediyor.
Çocuğun ilgisini kitaba çekmeyi öğrenme (ebeveyn)	E3: “Bu program ve eğitiminiz benim çok işime yaradı. Eskiden çocukla kitap okumak istediğimde direkt çağırıyordum ve reddediyordu beni bazen. Ama şimdi kitabı ona seçtirdiğim için severek okumaya geliyor.”
Kitap okurken heyecanlanmaya başlama (çocuk)	E5: “Oğlum ilk okuma günlerimizde çok monoton okuyordu benimle. Ben onu çok heyecanlandıramıyordum. Ama şimdi artık öyle değil. Sonraki sayfalarda neler olduğunu çok merak ediyor ve heyecanlanıyor.
Birlikte okunan kitabı aile bireylerine anlatma (çocuk)	E4: “Oğlum kitapta neler okusak gidip hemen ablasına ve babasına anlatıyor.”
Programa katılım için kendini şanslı hissetme (ebeveyn)	E1: “İyi ki bu programa katılmışım. Hem bana hem oğluma çok şey kattı.”
Eğlenceli kitaplar seçmeyi öğrenme (ebeveyn)	E7: “Ben eskiden çocukla kitap okumanın faydalı olduğunu bilirdim ama ne kitap seçmeyi ne de okumayı bilmezdim. Şimdi hangi kitabı çocuğumun seveceğini hemen anlayabiliyorum. Kütüphaneden yeni kitaplar alıyorum sık sık.”

Ebeveynlerin EKOP’un etkililiğine ilişkin görüşleri temasına bakıldığında toplam 13 tane görüşün olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler, EKOP’a yönelik görüşlerini belirtirlerken EKOP’un faydaları, çocukları ile yapmış oldukları etkinliklere etkisi ve yaşamış oldukları diğer tecrübeler ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu kapsamda yedi ebeveyn ile en fazla “*yeni kavramlar öğrenme*” görüşü dile getirilmiştir. Daha sonra “*birlikte daha dikkatli ve detaylı okuma*” ve “*okumaya yönelik motivasyonda artma*” görüşleri dörder ebeveyn tarafından dile getirmiştir. Bir diğer sık değinilen görüş ise üç ebeveynin dile getirdiği “*kitaptaki olay ve nesnelerle gerçek hayattakileri eşleştirme*” görüşüdür. Tabloda belirtilen diğer görüşlere de araştırmaya katılan ebeveynler tarafından birer veya ikişer kere değinilmiştir.

EKOP’un Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması

Ebeveynlere “*Bu programın çocuk ve ebeveyn etkileşimine yönelik yararları nelerdir?*” sorusu sorulmuş ve ebeveynlerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6’da ele alınmıştır.

Tablo 6.

EKOP’un Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması

Görüşler	Örnekler
Yorum yapıp tahmin alarak okuma (ebeveyn)	E3: “Eskiden çocuğuma kitap okurken ben okurdum o da beni dinlerdi. Hiç böyle kitaptakiler hakkında ondan tahminler almazdım ve yorum yapmazdım.”
Birlikte daha çok vakit geçirme (ebeveyn-çocuk)	E6: “Bu programınız sayesinde biz artık birlikte çok daha fazla zaman geçiriyoruz. Eğleniyoruz, kitaplar hakkında konuşuyoruz”

Birlikte kitap okuma alışkanlığı kazanma (ebeveyn-çocuk)	E7: “Sadece o değil ben de kitap okumayı sevmeye başladım ve birlikte okumak bir alışkanlık oldu bizde.”
Farklı aktiviteler yapma (ebeveyn-çocuk)	E5: “Bu hafta belediyenin kütüphanesine gittik birlikte kitap beğendik ve aldık. Bunu artık sık sık yapacağız.”
Gün içerisinde daha çok soru sorma (çocuk)	E1: “Bana eskisinde çok daha fazla sorular soruyor ve gün içinde sürekli sorduğu soruları hakkında konuşuyoruz.”
Daha fazla okuma ve/veya çizme aktivitesi isteme (çocuk)	E2: “Eskiden benden hiç renkli kalemle bir şeyler çizmek için yardım istemedi. Ama bu aralar çok fazla renkli kalemle boyama ve çizme aktiviteleri yapmak istiyor.”
Daha çok merak etme (çocuk)	E6: “O kadar çok meraklı olmaya başladı ki sürekli kitaplardaki karakterler hakkında meraklı sorular soruyor.”
Gün içerisinde kitaplar hakkında konuşma (ebeveyn-çocuk)	E4: “Okuduğumuz kitaplardaki kişiler hakkında bazen kitaptaki olaylar hakkında evde iş yaparken konuşuyoruz.”
Gün içerisindeki sarılma davranışında artma (ebeveyn-çocuk)	E8: “Bu aralar bana daha sık sarılma ihtiyacı duyuyor. Birlikte geçirdiğimiz sürenin bunda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Ona zaman ayırdığım için onu çok sevdiğimi hissediyor sanırım”
Kullanılan sevgi sözcüklerinde artma (ebeveyn-çocuk)	E5: “Bana hitap etme şekli bile değişti. Bunu rahatlıkla görebiliyorum. Eskiden seslenirken “anne” derdi. Bu sıralar “canım anneciğim” gibi ifadeler kullanıyor. Ben de ona aynı şekilde “canım oğlum” diye hitap ediyorum.”

EKOP’un ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik yararları temasına bakıldığında bu temaya ilişkin 10 tane görüşün olduğu belirlenmiştir. Bunlardan en çok yedi ebeveyn tarafından “*yorum yapıp tahmin alarak okuma*” görüşüne değinilmiştir. Bunu sırasıyla altı ebeveyn ile “*birlikte daha çok vakit geçirme*” ve beş ebeveyn ile “*birlikte kitap okuma alışkanlığı kazanma*” görüşleri takip etmiştir. Ayrıca üçer ebeveyn “*farklı aktiviteler yapma*” ve “*gün içerisinde daha çok soru sorma*” görüşlerini de belirtmişlerdir. Tabloda belirtilen diğer görüşlere de ebeveynler birer veya ikişer kere değinmişlerdir.

EKOP’un Çocukların Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması

Ebeveynlere “*Bu programın çocukların dil becerilerinin gelişimine ne gibi yararları oldu?*” sorusu sorulmuş ve ebeveynlerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 7’de ele alınmıştır.

Tablo 7.

EKOP’un Çocukların Dil Becerileri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri Teması

Görüşler	Örnekler
Sözcük dağarcığında gelişme	E3: “Daha önce bilmediği bir sürü kelimenin artık ne anlama geldiğini biliyor”
Günlük dilde daha çeşitli sözcük kullanma	E8: “Çok fazla farklı kelime kullanmaya başladı hatta bazen biz de bunları hangi kitaptan öğrendi diye merak ediyoruz.”
Daha uzun cümleler kurma	E1: “Programa başlamadan önce söylemek istediklerini birkaç kelime ile ifade ediyordu ama artık çok daha uzun cümleler kuruyor.”
Kendini daha iyi ifade etme	E5: “Kendisi ile ilgili bir isteği olunca hep bir iki kelime ile söylüyordu ama artık kitaptaki karakterler gibi duygu ve düşünceleri uzun uzun açıklıyor.”

EKOP'un dil gelişimine yönelik yararları temasına bakıldığında bu temaya ilişkin dört tane görüşün olduğu görülmektedir. Bunlardan en fazla altı kere ile *“kelime dağarcığında gelişme”* görüşü daha sonra ise dört kere ile *“günlük dilde daha çeşitli sözcük kullanma”* görüşü dile getirilmiştir. Bu görüşleri takiben *“daha uzun cümleler kurma”* ve *“kendini daha iyi ifade etme”* görüşleri de ikişer kere ebeveynler tarafından belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar ve gün içerisinde aralarında gerçekleşen etkileşim üzerinde EKOP'un etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla elde edilen ön test ve son test sonuçları, ebeveynlerin birlikte okuma oturumlarında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar üzerinde EKOP'un etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Ebeveynler, ön test oturumlarında ortalama dört etkileşimli davranış sergilerlerken son test oturumlarında bu sayı ortalama 25'e çıkmıştır. Bu da ebeveyn davranışlarının son testlerde ortalama 6.25 kat arttığını göstermektedir. Ebeveynler, ön test oturumlarında çocuklarıyla kitap okurlarken çok az etkileşimli davranış sergilemişlerdir. Ebeveynler bu oturumlarda genel olarak pasif okuyucu rolündeyken çocuklar da pasif birer dinleyici olarak oturuma eşlik etmişlerdir. Ebeveynler, oturum boyunca genel olarak 5N1K soruları sorma, kitabın kapağına dikkatini çekme ve sonraki sayfa ile ilgili tahmin alma davranışlarını sergilemişler ancak bu davranışların sıklığının kitap boyunca devam etmemesi ve sadece birer veya ikişer kez ile sınırlı olması çocukların oturuma aktif katılımları için yeterli olmamıştır. Ebeveynler, bu oturumları çoğunlukla çocukların uyku saatinden hemen önce gerçekleştirmişler ve çocukları oturuma hazırlamak için teşvik edici veya pekiştirici davranışlar sergilememişlerdir. Son test oturumlarına bakıldığında ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin etkileşimi teşvik eden bir dinleyici rolüne girdikleri, bu sayede çocukların da aktif birer hikâye anlatıcısı olmaya başladıkları görülmüştür. Ebeveynler ve çocukların rollerindeki bu değişim, EKO yaklaşımının temel amacının gerçekleştiğine yönelik kanıt olarak sunulabilir (Elmonayer, 2013; Huennekens & Xu, 2016; Opel, Ameer & Aboud, 2009; Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson & Fielding-Barnsley, 2014). Ebeveynler en fazla “sonraki sayfa hakkında tahmin alma”, “resimler hakkında yorum yapma”, “5N1K soruları sorma”, “kitabın içeriği hakkında meraklandırma”, “bilinmeyen kelimeleri açıklama”, “hikâyedeki olaylar ile gerçek hayat arasında bağlantı kurması için sorular sorma” gibi etkileşimi teşvik eden davranışlar sergilemişlerdir. EKOP Kontrol Listesi'nde yer alan ve Müdahale Yönergesinde yapılması için örnek senaryolar bulunan 15 davranışın bütün ebeveynler tarafından en az %80 oranında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca, 6. ebeveynin ise beklenen bütün davranışları en az bir kere yani %100 başarı ile sergilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar alan yazında yapılmış olan diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Blom-Hoffman vd., 2007; Huebner & Meltzoff, 2005). Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada ebeveynlere kazandırılmak üzere hedef davranışlar belirlenmiş, bu davranışların nasıl uygulanacağına yönelik bir Müdahale Yönergesi hazırlanmış ve ebeveynlere sunulmuştur. Ebeveynler, bu yönergeyi takip ederek programı tamamlamışlardır.

Ebeveynlerle yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiş olan bulgular, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde EKOP'un etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Verilmiş olan yanıtlara bakıldığında, birinci soruda ebeveynlerin tamamı EKOP hakkında olumlu görüşler sunmuşlardır. Ebeveynler, EKOP'a yönelik olumlu görüşler taşımalarının nedeni olarak çocuklarının yeni kavramlar öğrenmeleri, çocuklarıyla birlikte daha dikkatli okuma çalışmaları yapmaları, çocuklarının okumaya yönelik motivasyonlarının artması gibi EKOP'un günlük hayatta kendileri ve çocukları üzerinde gözlenebilen pozitif etkilerini göstermişlerdir. Ebeveynler ikinci soruda ise direkt olarak EKOP'un çocukları ile olan etkileşimleri üzerindeki etkililiğine yönelik görüşler sunmuşlardır. Ebeveynler, EKOP sayesinde çocuklarıyla birlikte okuma oturumları sırasında gerçekleşen etkileşim sayısının, çocuklarıyla birlikte geçirilen sürenin, çocuklarıyla birlikte yapılan okuma sayısının, çocuklarıyla birlikte geçirilen sürenin kalitesinin, çocuklarıyla birlikte yapılan farklı aktivite sayısının ve benzer birçok etkileşim fırsatı ve imkânının arttığını belirtmişlerdir. Ebeveynler, ayrıca çocuklarının sadece kendileri ile değil diğer aile bireyleri ile de etkileşimlerinin arttığını,

okudukları kitaplar hakkında aile bireyleri ile konuşmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar alandaki diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermedik (Aslan, 2023; Ganotice Jr vd., 2017).

Ebeveynler son soruda ise çocukların sözcük bilgileri, günlük hayatta kullandıkları sözcük sayıları, kullandıkları cümle uzunluğu ve kendini ifade etme becerilerinin EKOP sayesinde geliştiğini dile getirmişlerdir. Ebeveynler, gelişen bu becerilerin çocuklarıyla kendileri arasındaki etkileşimin üzerinde de etkili olduğunu, bu sayede çocuklarının iletişim isteklerine daha kolay ve sık yanıt verdiklerini belirtmişlerdir. Bu da EKOP'un ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisine dil becerilerindeki gelişimin de aracılık edebileceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim alan yazında bu bulguları destekleyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Barnyak, 2011; Erdoğan vd., 2017). Ancak bu araştırmanın düşük SED'deki ebeveynlerle yapılması, yüz yüze ebeveyn eğitim oturumlarını içermesi, haftalık düzenli görüşmeler içermesi, oturum videoları izlenerek birebir dönüt verilmesi açısından diğer araştırmalardan birçok yönden ayrılmaktadır.

EKOP'un belirlenen bu iki bağımlı değişken üzerindeki etkisi aile eğitiminde kullanılan yöntemle de alakalı olabilir. Nitekim alan yazında ebeveynlere yönelik yapılmış yüz yüze EKO eğitiminin diğer eğitim yöntemlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Huebner & Meltzoff, 2005). EKOP'un etkililiğinin önemli derecede yüksek olmasında rol alan faktörlerden bir diğerinin ise EKOP uygulamasının ebeveyn ve çocuk arasında evde birebir gerçekleştirilmesi olabilir. Nitekim alan yazında, yetişkin ve çocuk arasında yapılan ev temelli birebir EKO uygulamalarının küçük ve büyük gruplarla yapılan EKO uygulamalarından daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Lonigan & Whitehurst, 1998). Son olarak EKOP'un yüksek düzeydeki etkisine neden olan bir diğer faktörün de ebeveynlerin uygulama sürecine olan bağlılıkları olabilir. Ebeveynlerin tamamı hem ebeveyn eğitimi hem de haftalık dönüt alma oturumlarına eksiksiz katılmış ve her hafta tamamlanması gereken oturumları tamamen gerçekleştirmişlerdir. Bu da yüksek düzeydeki uygulama sadakatinin deneysel etkililiği arttırmış olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Sonuç olarak düşük SED'deki çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin erken dönemde gerek ev ortamında gerekse kreş ve anaokullarında desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Özellikle çocuk için en doğal öğrenme ortamı olan ev ortamında bu becerilerin desteklenmesinin ebeveynlerin bilgi ve farkındalık düzeyleri ile önemli düzeyde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ev temelli müdahale programları ile ebeveynlere, çocuklarının gelişimini destekleme yöntemlerinin öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu sayede ebeveynlere çocuklarının gelişim sürecinde sahip oldukları rolleri yapmaları için fırsatlar sunulabilir. Yapılmış olan bu araştırma düşük SED'deki ebeveynlerin kendilerine yönelik eğitim programı geliştirildiğinde yani çocuklarının gelişim sürecine katılım fırsatı sunulduğunda buna dâhil olup çocuklarının gelişimlerini destekleyebileceklerini göstermiştir. Bu noktada, bu tür deneysel araştırma sayılarının gelecek dönemde artırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu, düşük SED'deki sekiz ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları oluşturmuştur. Gelecekte bu sayı artırılarak daha büyük ölçekli deneysel çalışmalar yürütülebilir. Bu sayede, araştırmadan elde edilen bulguların düşük SED'deki tüm evrene daha kolay genellemesi kolaylaşabilir. Bu araştırmadaki diğer bir sınırlılık ise araştırmada herhangi bir kontrol grubunun olmamasıdır. Araştırmadaki deney grubu ile karşılaştırılabilecek aktif veya pasif bir kontrol grubunun olmaması, deney grubundaki değişimlerin kesin olarak EKOP'tan kaynaklı olduğu yorumunu güçleştirmektedir. Gelecekte kontrol gruplu deneysel çalışmaların yapılması, EKOP'un bağımlı değişkenler üzerindeki pozitif yönlü etkisi hakkında daha güçlü yorumlar yapılmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca bu araştırmaya yalnızca düşük SED'deki ebeveynler ve çocukları dâhil edilmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarının toplumdaki diğer SED gruplarına genellenebilmesini güçleştirmektedir. Bu yüzden gelecekteki araştırmalarda diğer SED'deki katılımcıları da içeren araştırmalar yürütülmelidir. Son olarak bu araştırmanın katılımcı grubu zihinsel yetersizlik, otizm veya dil konuşma güçlüğü gibi herhangi bir özel gereksinimi bulunmayan SED'den dolayı risk grubundaki çocuklardır. Gelecekte yetersizlikten etkilenmiş çocukları da kapsayacak şekilde planlanmış tek denekli veya diğer deneysel desenli EKOP araştırmaları yürütülebilir. Bu sayede, EKOP'un yalnızca tipik gelişim gösteren değil aynı zamanda özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin etkileşimli

davranışları ve gün içerisinde ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiğinin test edilmesi sağlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= University of Leeds Business, Environment and Social Sciences Joint Faculty Research Ethics Committee (AREA FREC)

Karar tarihi= 14 February 2020

Belge sayı numarası= AREA 19-066

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı bir makale olup Davut Aslan tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-89.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235.
- Aslan, D. (2018). *Anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiği/Effectiveness of shared book reading on print awareness of pre-school children with mild intellectual disability and their peers underperforming in print awareness* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, D. (2023). *An evaluation of the effectiveness of a dialogic reading programme in developing the home literacy environment, language and early literacy skills of preschoolers in low socioeconomic status families* (Dissertation thesis). University of Leeds, Leeds.
- Barnyak, N. C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 149-159.
- Billingsley, F., White, O., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: An example and rationale. *Behavioral Assessment*, 2(2), 129-140.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Burgoyne, K., Gardner, R., Whiteley, H., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2018). Evaluation of a parent-delivered early language enrichment programme: Evidence from a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(5), 545-555.

- 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.
- Callaghan, G., & Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13-23.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. USA: Pearson Education Press.
- Clemens, L. F., & Kegel, C. A. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of Child Language*, 48(2), 373-386.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Oxon, England: Routledge.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage publications.
- Çelik, E. S. (2021). *Aile katımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277.
- Doğanay Bilgi, A., Aslan, D., & Açıkgöz, G. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 24-43.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.
- Ensminger M.E., Fothergill K. 2003. *A decade of measuring SES: what it tells us and where to go from here*. In *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 179-194.
- Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66.
- Gorard, S. (2013). *Research design: Creating robust approaches for the social sciences*. London: Sage Publications Limited.
- Hamilton, L. (2013). *The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia* (Dissertation thesis). University of York, York.
- Holdaway, D. (1982). Shared book experience: Teaching reading using favorite books. *Theory into Practice*, 21(4), 293-300.

- House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313.
- Huenekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Işıtan, S., & Akoğlu, G. (2016). Yazı Farkındalığı Becerilerinin Resimli Çocuk Kitabı Aracılığıyla Değerlendirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Studies*, 11(3), 1333-1352.
- Jordaan, Y., Wiese, M., Amade, K., & De Clercq, E. (2013). Content analysis of published articles in the South African Journal of Economic and Management Sciences. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 16(4), 435-451.
- Justice, Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156.
- Justice, L. M., Skibbe, L. E., McGinty, A. S., Piasta, S. B., & Petrill, S. (2011). Feasibility, efficacy, and social validity of home-based storybook reading intervention for children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 523-538.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age - Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420-438.
- Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 50(4), 199-204.
- Lavelli, M., Barachetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., & Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), 565-579.
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2014). Measuring procedural fidelity in behavioral research. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(3-4), 332-348.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- Nazlınur Çetin, İ. (2022). *Okul öncesi dönemde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neuman, S. B., & Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 15-24.
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Phillips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 196-212.
- Satriana, M., Heriansyah, M., & Maghfirah, F. (2022). The use of shared reading books in Indonesian early childhood. *Education 3-13*, 50(6), 777-788.
- Sim, Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.

- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tetik, G., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115.
- 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.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261.
- Yazıcı Çetin, D. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. On reading to children: Parents and teachers*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.

Extended Abstract

Introduction

Dialogic reading (DR) is an evidence-based practice that is based on Shared Reading (SR). It was developed in the 1990s and its effects have been tested on both language and early literacy skills through those years (Arnold et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1999). The aim of DR is to swap the roles of adult and child during reading sessions. The child learns to become a storyteller and the adult functions as an active listener who expands the child's responses (Blom-Hoffman et al, 2007; Doyle & Bramwell, 2006). DR uses some dialogical strategies for exchanging roles of the children and adults. These strategies were developed by Whitehurst and his colleagues and recommended for use by adults in order to encourage a child's language and early literacy skills (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). These strategies were categorized as two sets for children aged 2-3 and 4-5. Since the participants of the current research were children aged 4-5 years, the strategies for those ages are presented in Table 1.

Table 1.

Dialogic Reading Strategies

Dialogic Reading Strategies for Ages 4-5	
Crowd	
Completion prompts	These include fill-in-blank questions. The adult stops talking about an event in the story, and expects the child to complete it.
Recall prompts	These assist the child in remembering aspects of the story.
Open-ended prompts	These enable the child to comment upon the story using his/her own words.
Wh-prompts	These include what, where, why, when, who and how questions that help the child to understand the story better. These include what, why and where questions that help the child to understand the story better
Distancing prompts	It includes questions that help the child to link content from the book with the real world
Peer	
Prompting the child for labelling objects in the story	
Evaluating the child's responses	
Expanding child talks with some new word	
Repeating the expanded talks	

There are a limited number of studies in the literature that have shown that DR interventions improve parental dialogic reading behaviors (Blom-Hoffman et al., 2007; Huebner & Meltzoff, 2005) and parent-child interaction (Barnyak, 2011). In addition, one study in Türkiye revealed that DR intervention improved parent-child interaction (Erdoğan et al., 2017). However, unlike these above-mentioned studies, the current study seeks to determine the effects of the Dialogic Reading Plan (DRP) on the parental dialogical reading behaviors of parents from a low socioeconomic status (SES) and the interaction between parents of this socioeconomic background and their preschool children.

Method

A mixed design was used to determine the effectiveness of the DRP. A one-group experimental design and descriptive method were used together. Pre- and post-test were conducted to determine the effects of the DRP on the parental dialogical behaviors of parents while reading with their children. In addition, semi-structured interviews were held with parents in order to determine the effects of the DRP on the interaction between them and their children through the whole day.

Eight parents and their children aged between 48-56 months took part in the study as participants selected from one of low SES regions in Ankara.

Demographic data on the parents and children that participated in the study were collected using a Demographic Information Form and the pre- and post-test data were collected using the DRP's Checklist while the data of the semi-structured interviews were collected using Interview Form.

The DRP consisted of 15 books and 15 sessions, meaning that each book was only read once. The DRP was prepared to be conducted by parents at home with their children five days a week. Fifteen dialogical behaviors that parents expected to do were located in each session of the DRP. The researcher became a model for parents in the parent training session on how to conduct those behaviors.

For the pre-test, parents videotaped one of the reading sessions between them and their children at home. These records were later watched by the researcher using the DRP's Checklist. When

each of the behaviors in the Checklist was performed by the parents, the researcher marked that item on the Checklist.

After the pre-tests, the parent training session was conducted with parents. This training was conducted in two one-hour sessions, with a 10-minute break between the sessions. In the first session, the purpose, method and timeline of the study were introduced to the parents; in the second session the material and implementation process of the DRP were explained. The researcher also functioned as a model for the parents as to how they should read to their children.

Parents conducted the DRP sessions every weekday for three weeks. All parental participants in taking part in the study read the same books each week. The parents also met the researcher every Monday to share their views on the implementation process. During these meetings, the researcher provided feedback by watching the videos of the parents who voluntarily accepted to share their reading videos.

The same protocol of the pre-test was used to collect data on the parental dialogical reading behaviors. In addition, semi-structured interviews were held with the parents to determine the effects of the DRP on the parent-child interaction.

Result and Discussion

The results indicated that the DRP increased the number of parental dialogical behaviors during reading sessions. On average, parental dialogical behaviors increased from 4 to 25. The results of the Wilcoxon Signed Rank Test revealed that the difference between the pre-test and post-test scores of the dialogical behaviors of the parents was statistically significant ($z = -2.524$, $p < .05$).

In addition, the results showed that the DRP improved parent-child interaction through a day. It was determined that children started to join reading sessions making more comments and guessing, parents started to spend more time with their children, and both parents and children gained the habit of reading together.

The results also demonstrated that the DRP improved children's language skills. The children's vocabulary developed and they were observed as being able to use more diverse words, to produce longer sentences and express themselves better. While the findings of this study are promising the limitations of this study must be considered. First, the participants only included eight parents from one of low SES regions in Ankara and their children; larger-scale experimental studies should be conducted in the future to better conclusions about the effects of DRP in the low SES populations.

Second, the absence of an active or passive control group makes it difficult to interpret whether the changes in the intervention group were observed due to the DRP. Conducting experimental studies with control groups in the future will give us a better understanding as to the effectiveness of the DRP on dependent variables.

Third, since only low SES parents and their children took part in the in the current study, it is difficult to generalize the results of it to other SES groups. For this reason, future studies should include participants from other SES groups.

In conclusion, the current study showed that the DRP improved both parental dialogical behaviors, parent-child interaction and children's language skills. It is critical that the language and early literacy skills of children from low SES both at home and in kindergartens is monitored and supported effectively. It is thought that supporting the development of language and early literacy skills at home, which is the most natural learning environment for the child, is significantly related to the knowledge and awareness background of the parents. For this reason, it is recommended that parents should be taught effective methods such as DR to support their children's language and literacy development through parent-based intervention programs. The current study showed that parents from low SES could develop their behaviors and support their children's development as a result of the effective intervention program developed for them. Therefore, it is crucial to see an increase in the number of parent-based intervention studies in the future.