

PAPER DETAILS

TITLE: İlkokul 2. Sınıf Öğrenci Ebeveynlerinin Okul Algılarında ve Katılımlarında Etkilesimli Okuma

AUTHORS: Ergün Yurtbakan

PAGES: 943-972

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3028480>


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

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Perceptions and Parental Participation in Dialogic Reading among the Parents of Second-Grade Students in Primary School

Ergün Yurtbakan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1269308

Received: 22.03.2023

Revised: 20.10.2023

Accepted: 24.10.2023

Keywords:

Primary School Parents,

Dialogic Reading,

School Perception and
Participation

Abstract

The study was conducted to determine the effect of dialogic reading on school perceptions and participation of parents of 2nd-grade primary school students. In the study, the embedded design of the mixed method (experimental design with pre-AND post-test control group in the quantitative part, unique case design in the qualitative part) was used. Using convenient case sampling, ten parents were included in each control and experimental group. While dialogic reading practice was carried out with the parents in the experimental group twice a week for six weeks, meetings were held with the parents in the control group. Before and after the application, data were collected from the parents using the "Scale of Perception and Participation in School from parents. In addition, semi-structured interviews were conducted with parents. Quantitative data obtained from parents were analyzed with the Wilcoxon Signed Ranks test, and qualitative data were analyzed with descriptive analysis. As a result of the analysis, although dialogic reading supports parent development, it has been revealed that it does not create a statistically significant difference in the sub-dimensions of school perception, student development, and barriers to school participation. In addition, it has been determined that parents perceive the school as an educational place and expect a good education from the school.

İlkokul 2. Sınıf Öğrenci Ebeveynlerinin Okul Algılarında ve Katılımlarında Etkileşimli Okuma

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1269308

Yükleme: 22.03.2023

Düzeltilme: 20.10.2023

Kabul: 24.10.2023

Anahtar Kelimeler:

İlkokul Öğrenci

Ebeveynleri,

Etkileşimli Okuma,

Okul Algısı ve Katılımı

Öz

Çalışma, ilkökul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin okul algılarında ve katılımlarında etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada karma yöntemin gömülü deseninden (nicel kısımda ön-son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel kısımda özel durum deseni) yararlanılmıştır. Kontrol grubu ve deney grubunun her birine 10 ebeveyn uygun durum örnekleme yolu ile dahil edilmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerle altı hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere etkileşimli okuma uygulaması yapılırken kontrol grubundaki ebeveynler ile toplantılar yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında "Ebeveynlerden Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği" ile ebeveynlerden veri toplanmıştır. Bunun yanında ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ebeveynlerden elde edilen nicel veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile nitel veriler ise betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; etkileşimli okumanın veli gelişimini desteklemesine rağmen okul algısı, öğrenci gelişimi ve okul katılımındaki engeller alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynlerin, okulu eğitici bir yer olarak algıladıkları ve okuldan iyi bir eğitim beklentisi içinde oldukları tespit edilmiştir.

Giriş

Okul, belirli yaş aralığındaki kişilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmak için planlı ve programlı eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı kurumdur (Kramer, 1995). Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için okulların düzenli ve güvenli yerlere kurulması, başlama ve bitiş zamanının iyi planlanması, okullarda öğrenci gelişimlerinin sürekli izlenmesi, okul ile aile arasında olumlu ilişkiler kurulması ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri taşıması gerekmektedir (Lezotte, 1991). Bu sayede ilkokul öğrencileri okulu huzurlu ve güvenli, geliştirici, aydınlatıcı, öğretici, şekillendirici, yönlendirici, çalışma yeri, oyun ve eğlence merkezi olarak (Akan ve Yarım, 2019; Ertürk, 2021), aileleri de bilgi veren, ışık saçan, yol gösteren, rol model olan, şekil veren, üreten ve emek veren yer olarak algılamaktadır (Erdem ve Kaf, 2022; Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre ve Gehlbach, 2014). Fakat dünyada yaşanan doğal afet ve salgın hastalık gibi olumsuzluklar ailelerin okul algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Vural, Çetin, Akay-Celep, Uslu ve Başaran'ın (2021) covid-19 salgın döneminde ebeveynlerin okul algıları üzerinde yürüttükleri çalışmada aileler, okulları yayılım noktası, tatil yeri, yarım kalmışlık ve boş bir saksı gibi algılamaktadır. Ebeveynlerin okul ile ilgili olumsuz algıları okul katılımlarını düşürmektedir (Griffith, 1998).

Okul katılımı; ebeveynlerin idare ve öğretmenlerle iletişim kurarak, hem okulun hedeflerini belirlemesi, hedeflere ulaşması hem de okulla iş birliği yaparak okuldaki etkinliklere katılması, karar verme sürecinde yer alması ve çocuğun ödevlerine yardımcı olması olarak tanımlanmaktadır (Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, 2014; Desforjes ve Abouchaar, 2003). Aile katılımı, öğrencilerin öz güvenini arttırması, motivasyonlarını artırması, kendilerini değerli hissetmeleri, akademik, sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini desteklemesi, eğitimin niteliğini yükseltmesi, çocuk ile ailesi arasındaki bağları güçlendirmesi, öğrencilerin okul devamsızlıklarını ve disiplin sorunlarını azaltması açısından önem arz etmektedir (Ardakoç, 2020; Barge ve Loges, 2011; Carrasco, Alarcón ve Trianes, 2017; Gonida ve Cortina, 2014; Harris ve Wimer, 2004; McNeal, 1999; Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010; Sağlam ve Çalışkan, 2017; Teachman, Paasch ve Carver, 1997). Ancak ebeveynler iş hayatlarının yoğunluğun olmasından, öğretmenlerin kendilerine karşı olumsuz tutumlar sergilemelerinden, okulların fiziki koşullarının aile katılımına uygun olmamasından, okul yönetiminin aile katılımı konusunda özverili davranmamasından dolayı okul katılımını yeteri kadar gerçekleştirememektedir (Ardakoç, 2020; Nakamura, 2000). Bunların yanında ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuğun üst eğitim kademesine geçmesi de ailelerin okul katılımlarını engellemektedir. Çocukları ilkokulda okuyan ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin okul katılımlarının, çocukları ilkokulda okuyan lise mezunu ebeveynlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Ertem ve Gökalp, 2020). Ayrıca çocuğu küçük yaş grubunda olan ebeveynler, çocuğu büyük yaş grubunda olan ebeveynlere göre daha çok okul katılımı gerçekleştirmektedir (Schueler ve diğerleri, 2014). Okul katılımında bulunan ebeveynlerin ise çoğunlukla okullara çocuğunun derslerdeki durumunu sormak ve ödevleri hakkında bilgi almak için uğradıkları görülmektedir (Knisely, 2011). Ebeveynler, okul katılımında çocukların durumlarını

sormanın yeterli olacağını düşünseler de öğretmenler yeterli olmadığını düşünmektedir (Tümkiye ve Yeşiloğlu-Uçar, 2021). Halbuki çocukların okullarda başarı gösterebilmesi için ailelerinin eğitim süreçlerine daha çok katılmaları gerekmektedir (Hoover-Demsey ve Sandler, 1997; Lara ve Saracostti, 2019).

Ailelerin okul katılımlarını artırmak için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, ailelerin okul katılımlarını artırmak için; ailelerle sürekli iletişim halinde olmaları, okulda öğrencilerle yaptıkları etkinliklerden aileleri haberdar etmeleri, okul idaresi ile ailelerin uyumlu bir şekilde çalışması için arabuluculuk görevi üstlenmeleri, aile katılımının önemi hakkında aileleri bilinçlendirmeleri, derslerin öğretimi esnasında ailelerin mesleklerinden faydalanabilmeleri, materyal hazırlama sürecinde ailelerden yardım almaları, çocukları ile ilgili karar alınması gereken durumlarda onların da fikirlerine başvurmaları ve sınıfta ailelerin de katılabileceği eğlenceli etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir (Günay-Bilaloğlu ve Arnas, 2019; Nakamura, 2000; Selanik Ay ve Aydoğdu, 2016; Toprakçı ve Gülmez, 2018; Tümkiye ve Yeşiloğlu-Uçar, 2021). Öğretmenlerin sınıf içinde düzenleyebilecekleri etkinlikler; sınıf içi oyunlar ve bahçe oyunları, akıl ve zekâ oyunları, tiyatro gösterileri ve kitap okuma etkinlikleri olabilir. Örneğin bir okuma etkinliği olan etkileşimli okuma, öğretmen-aile ve öğrenci arasında gerçekleştirilebilmektedir.

Vygotsky, çocukların çevresi ile etkileşime girdiği seviyede zihinsel fonksiyonlarını geliştirebildiğini ifade etmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Çocuklar çevreleri ile girdikleri bu etkileşim sayesinde etkin ve yapılandırmacı bir sürece girmekte, öğrendikleri bilgileri zihinsel yapılarına göre biçimlendirerek kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Schunk, 2014). Etkileşimli okumada da kitap okuma sürecinin başında yetişkiye göre pasif olan öğrencinin zamanla aktif hale gelerek (Whitehurst ve Lonigan, 1998), rehberiyle hikâyeyi tartışabilir boyuta geldikten sonra hikâye ile ilgili yorum yapabilir hâle gelmesi, hikâyeyi daha iyi özümsemesini sağlamaktadır (Yopp ve Yopp, 2006). Etkileşimli okuma öğrencilerin öğretmeni, aile üyeleri veya arkadaşları ile birlikte paylaşarak okumalarına fırsat vermektedir. Bunun yanında öğrencilerin okunan kitaplardaki olaylar ile yaşamları arasında bağ kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Hatta öğrencilerin öykülerdeki sosyal problemleri anlamalarına ve problemlere yönelik çözüm üretmelerine yardımcı olmaktadır (Çelebi-Öncü, 2016). Gerek hikâyedeki problemleri anlayıp çözümler üretebilmesini gerekse yaşamıyla bağ kurmasını sağlamak için etkileşimli okumada öğrenci sorular sormaktadır. Bu sorular tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve bağlantı sorularıdır (Whitehurst, 1992). Bağlantı soruları etkileşimli okumaya katılan herkesin yaşam tecrübelerini birbirleriyle paylaşmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenci bağlantı soruları sayesinde etkileşimli okumaya katılan öğretmeninden veya ailesinden yaşama dair bilgiler elde edebilmektedir. Bu sayede etkileşimli okuma öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini desteklemektedir. Geleneksel okumada, kitap okurken soru sormak için durulmaz iken, etkileşimli okumada kitabın okunma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorular sorulabilmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Yurtbakan, 2022). Küçük yaş grubundaki öğrencilerde daha faydalı olduğu ispatlanan

etkileşimli okuma, rehber ile öğrenci arasındaki iletişimi desteklemekte, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir (Ganotice, Downing, Mak, Chan ve Lee, 2017; Mol, Bus ve De Jong, 2008; Zevenbergen ve diğerleri, 2016). Bu nedenle öğretmenin etkileşimli okuma ilkelerini iyi bilmesi gerekmektedir (Ping, 2014). Öğrencilerin gelişim alanlarını etkileşimli okuma ile desteklemek isteyen öğretmenin uyması gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerden birincisi; öğretmenin kitabı daha önceden okuyup öğretme amacına uygun plan yapması gerekmektedir (Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021). İkincisi ise sınıftaki tüm öğrencileri uygulamaya istekli bir şekilde katabilmek için tüm öğrencilere konuşma fırsatı vermesi gerekmektedir (Jacobs ve Kimura, 2013). Bunun için yetişkinler, hikâyedeki, olay ve karakterler hakkında öğrencilere açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin yanıt üretmelerini desteklemeli, öğrencilerin verdikleri yanıtları genişletmeli ve daha zor sorular sorarak aldıkları her doğru yanıtı ödüllendirmeli, yanlış yanıtlar karşısında ise ipuçları vererek öğrencilerin doğru yanıtlara ulaşmalarını sağlamalıdır (Morgan ve Meier, 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Etkileşimli okuma ile ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde; çalışmaların daha çok okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yürütüldüğü (Yurtbakan, 2020), ilkökul dönemindeki öğrencilerin sadece okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve okuma motivasyonlarına, matematik becerilerine etkisini, aile çocuk arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütüldüğü görülmektedir (Ceyhan, 2019; Ganotice ve diğerleri, 2017; Purpura, Napoli, Wehrspann ve Gold, 2017; Yurtbakan, 2022). Artan-Yücetaş ve Kahramanoğlu (2020) ise ebeveyn katılımı ile ilgili çalışmaları incelemiş ve çalışmaların daha çok okul öncesi eğitim düzeyinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Ebeveyn-çocuk arasında ya da ebeveyn-çocuk-öğrenci arasında yapılan etkileşimli okumanın, çocuk ile ebeveyn arasındaki iletişimdeki etkisini, ebeveynlerin etkileşimli okuma stratejilerini kullanma durumlarını, çocuğun bilişsel gelişimine katkısını belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Ganotice ve diğerleri, 2017; Irish, 2016; Kim, 2010; Kikuta, 2015; McSwiggan, 2017; Mol, Bus ve De Jong, 2008; Robb, 2010; Tsai, 2009). Ancak aile katılımını geliştirmek için okullarda düzenlenen bir etkinliğe yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda yapılan etkileşimli okumanın aile katılımlı gerçekleşecek olması, hem de aile katılımındaki etkisinin incelenerek olması literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca aileleri ve öğretmenleri ile birlikte etkileşimli okuma etkinliğine katılan öğrencilerin sürekli ailelerini okulda görecektir olması öğrencilerin akademik başarılarına, okul devamlarına, okul motivasyonlarına olumlu yansıtacağı ve bu sonuçlara yakından tanık olan ailelerin okul katılımlarının artırması nedeniyle de önem arz etmektedir. Bu anlamda çalışmada, ebeveyn okul algısı ve katılımında etkileşimli okumanın etkisi araştırılacaktır. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkileşimli okumaya katılan ebeveynlerin “Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Etkileşimli okumaya katılan ebeveynlerin “Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği” son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ebeveynlerin okul algısı ve katılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin okul algılarında ve katılımlarında etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada karma yöntemin gömülü deseninden faydalanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma yöntemin; çeşitleme deseni, gömülü desen, açıklayıcı desen, açımlayıcı desen olmak üzere dört çeşidi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın nicel boyutunda ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılırken nitel boyutunda durum deseninden faydalanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında ebeveynlerin okul algıları ve katılımlarında etkileşimli okumanın etkisi ön-son test ile belirlenmeye çalışılırken, nitel kısmında ebeveynlerin okul algıları ve katılımlarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel yöntemlere temele alınarak tasarlanan çalışmaya derinlik kazandırmak için çalışma grubundaki küçük bir gruptan da nitel veri toplanmıştır. Bu nedenle de karma yöntemin gömülü desenine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu çerçevede Trabzon ilinde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin ebeveynleri çalışmaya dahil edilmiştir. Uygun örneklemesine başvurulmasının sebebi, ebeveynlerin her hafta etkileşimli okuma uygulamasına katılmasının gerekmesidir. Deney grubundaki ilkökul 2. sınıf ebeveynlerinin hepsi kadın iken kontrol grubundaki ebeveynlerin 5'i erkek 5'i kadındır. Deney grubundaki ebeveynlerin 2'si bir işte çalışırken, kontrol grubundakilerin 5'i çalışmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin okul algılarının ve katılımlarının düzeyini belirlemek için ön test puanlarına ebeveyn sayısının 30'dan az ($f=10$) olması sebebi ile parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve grupların denklik durumu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları ön test sonuçları

Boyutlar	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Okul algısı	KG	10	12,75	127,50	27,500	-1,764	,08
	DG	10	8,25	82,50			
Öğrenci gelişimi	KG	10	10,25	102,50	47,500	-,190	,85
	DG	10	10,75	107,50			
Ebeveyn gelişimi	KG	10	12,35	123,50	31,500	-1,404	,16
	DG	10	8,65	86,50			
Okul katılımındaki engeller	KG	10	12,90	129,00	26000	-1,832	,07
	DG	10	8,10	81,00			

Analiz sonuçlarına göre ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algılarının ve katılımlarının ölçeğin tüm boyutlarında (okul algısı, öğrenci gelişimi, ebeveyn gelişimi, okul katılımındaki engeller) denk olduğu görülmektedir ($p>.05$).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algılarını ve katılımlarını ölçmek için Yurtbakan ve Akyıldız, (2020) tarafından geliştirilen “Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği” kullanılmıştır. Okul algısı, öğrenci gelişimi, ebeveyn gelişimi ve okul katılımındaki engeller olmak üzere 4 faktörden oluşan ölçekte toplam 26 soru bulunmaktadır. Olumsuz sorusu bulunmayan ölçek 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.891; Bartlett testi= $\chi^2/df = 3.890$ ve p değeri 0.000 bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri ise 0.91 bulunmuştur (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Ebeveynlerin okul algılarının ve katılımlarının seviyesini belirlemek için ölçek ön-son test ve kalıcılık testi olmak üzere 3 sefer uygulanmıştır. Nitel kısımda ise ebeveynlerin okul algısı ve katılımlarına yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Literatürdeki okul algısı ve katılımı ile ilgili yapılmış nitel çalışmalar gözden geçirildikten sonra taslak görüşme soruları oluşturulduktan sonra eğitim yönetimi, eğitim programları ve öğretim, sınıf öğretmenliği alanlarının her birinde görev yapmakta olan bir akademisyene uzman görüşü olarak danışılmıştır. Uzman görüşünden sonra okul ziyaretine gelen uygulama yapılan sınıfın dışında öğrenim gören 4 öğrencinin ebeveyni ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde ebeveynlere “Size göre okul nasıl bir yer, okuldan ne gibi beklentileriniz var, okul katılımınızı engelleyen durumlar var mı?” soruları sorulmuştur.

Etkinliğe öncelikle kitap seçimi ile başlanmıştır. Kitaplar seçilirken Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan’ın (2021) kriterlerine dikkat edilmiştir. Bu kriterler; kitaplar öğrenci gereksinimlerine, ilgilerine, hazırbulunuşluk seviyelerine, özel durumlarına, kitapların öğrencilerin ilgisini çekebilecek resimleme özelliklerine ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve hayal güçlerini harekete geçirecek düzeyde olmasıdır. Bu kriterlere ek olarak etkileşimli okumanın öğrenci-öğretmen ve ebeveyn arasında gerçekleşeceğinden dolayı her üç katılımcının yaşamları arasında ortak nokta bulabilecekleri kitaplara başvurulmuştur. Kitap seçimi yapılırken ayrıca sınıf eğitiminde İlkokuma ve Türkçe öğretiminde görevli 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra her kitaba yönelik okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere etkinlikler hazırlanmış ve yine aynı uzmanların onayına sunulmuştur. Tavsiyeler doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra etkinlikler uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Etkinliklerde öğrencilerin birbirlerine kitabın konusu, kitaptaki olaylar ve kitapla yaşam arasında bağ kurmalarına yardımcı olacak sorular sorma fırsatı veren, kitaptaki olayları canlandırmalarına olanak sağlayan, kitabın konusuna uygun oyunların yer aldığı etkinlikler bulunmaktadır. Toplam 12 kitaba yönelik hazırlanan etkinlikler hakkında, iki sınıf öğretmenliği eğitimi alanında görev yapan akademisyenin, üç sınıf 8-10 yıllık tecrübeye sahip sınıf öğretmenin görüş

alınmıştır. Uzmanların tavsiyeleri de dikkate alındıktan sonra araştırmaya dahil edilmeyen bir sınıfa farklı günlerde iki etkinlik pilot olarak uygulanmıştır.

Etkileşimli okuma etkinlikleri haftada 2 sefer olmak üzere toplam 6 hafta boyunca devam etmiştir.

Tablo 2. *Etkileşimli okumada kullanılan kitaplara ait bilgiler*

Haftalar	Kitabın adı	Yazarı	Tema-Konu
1. Hafta	Babam Yanımdayken	Soosh	Değer, sevgi
	Tepeden Tırnağa	Eric Carle	Sporun önemi
2. Hafta	Nokta	Peter H. Reynolds	Değer, özgüven
	Elmer Kar Keyfi	David Mckee	Soğuk-sıcak, arkadaşlık
3. Hafta	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Çevre farkındalığı, hayvanlar
	Cesaret Sandığı	Şermin Yaşar	Cesaret
4. Hafta	Garip Bir Kuyruk	Şermin Yaşar	Arkadaşlık kurma
	Aylar Kitap Okumaz	Emma Chichester Clark	Arkadaşlık ve kitap okuma sevgisi
5. Hafta	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Çevre farkındalığı, hayvanlar
	Tombik Ayı Kaybolunca	Karma Wilson, Jane Chapman	Arkadaşlık
6. Hafta	Tombik Ayı'nın Yeni Arkadaşı	Karma Wilson ve Jane Chapman	Arkadaşlık
	Annemin Çantası	Sara Şahinkanat	Değer, sevgi

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul 2. sınıf ebeveynlerine, etkileşimli okuma öncesinde ön test olarak okul algısı ve katılımı ölçeği uygulanmıştır. Aynı ölçek 6 haftalık etkileşimli okuma uygulamasından sonra son test olarak, son testten 3 hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Okul algısı ve katılımı ölçeğinden ön-son testten ve kalıcılık testinden elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama (X), standart sapma, minimum-maksimum puanlarına, çarpıklık basıklık değerlerine yer verilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki ebeveynlerin okul algısı ve katılım konusunda benzerlik gösterdiği ön testte tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 1). Örneklem grubunun 30'dan az olması sebebiyle ön testte ve ön testte grupların denk olması sebebiyle son testte Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Son testte ölçeğin 3 boyutunda anlamlı farklılaşma olmadığı sadece ebeveyn gelişim boyutunda farklılaşma görülmesi sebebiyle ölçeğin bütünlüğünün bozulmaması adına kalıcılık testinde de Mann Whitney U testine başvurulmuştur. SPSS 21.0 istatistik programı ile yapılan analizlerde anlamlılık değeri .05 kabul edilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinden rastgele seçilen 6 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ortalama 3-5 dakika süren ebeveyn görüşmeleri kaydedilmiştir. Daha sonra yazıya aktarılmış ve ebeveynlere ekleme veya çıkarma yapımları için geri verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde, önceden tespit edilen temalara göre özetlenen ve yorumlanan verileri çarpıcı olarak sunmak için katılımcılardan direkt alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı ve okul algısı ve katılımı konusunda çalışma yapmış olan bir akademisyenle birlikte analiz edilmiştir. Tablolar halinde gösterilen sonuçların altına ebeveynlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

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

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 22.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2022-4/2.6

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin okul algıları ve katılımları ile ilgili nicel analiz sonuçlarına ve ebeveynlerin okul algısı ve katılımı hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Nicel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar

Bu bölümde, ebeveynlerin okul algı ve katılımlarına ait ön-son-kalıcılık testi betimsel puanlarına ve etkileşimli okumanın ebeveynlerin okul algısı ve katılımlarındaki etkisini belirlemek için son test ve kalıcılık testinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları betimsel analiz sonuçları

	Boyutlar	Grup	Test	N	X	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Okul Algısı Öğrenci Gelişimi Ebeveyn Gelişimi Okul Katılımındaki Engeller	Okul algısı	KG	Ön test	10	38,30	3,43	29,00	40,00	-2,665	7,49
			Son test	10	38,60	2,63	32,00	40,00	-2,195	4,59
			Kalıcılık	10	26,50	9,08	11,00	35,00	-,722	-1,09
		DG	Ön test	10	36,40	2,91	32,00	40,00	-,058	-1,70
			Son test	10	39,10	1,52	36,00	40,00	-1,385	,431
			Kalıcılık	10	28,70	5,23	19,00	35,00	-,364	-,469
	Öğrenci gelişimi	KG	Ön test	10	25,40	4,58	20,00	32,00	,164	-1,88
			Son test	10	24,60	8,68	13,00	35,00	-,219	-1,94
			Kalıcılık	10	26,50	9,08	11,00	35,00	-,722	-1,09
		DG	Ön test	10	25,80	4,02	19,00	31,00	-,240	-,77
			Son test	10	29,00	5,44	19,00	35,00	-,747	-,74
			Kalıcılık	10	28,70	5,23	19,00	35,00	-,364	-,47
	Ebeveyn gelişimi	KG	Ön test	10	29,90	4,09	22,00	35,00	-,614	-,26
			Son test	10	27,90	4,84	19,00	35,00	-,078	,30
			Kalıcılık	10	30,90	4,79	21,00	35,00	-1,125	,37
		DG	Ön test	10	25,90	6,21	13,00	35,00	-,731	1,04
			Son test	10	32,70	2,95	27,00	35,00	-1,100	-,24
			Kalıcılık	10	31,10	4,38	21,00	35,00	-1,499	2,41
	Okul katılımındaki engeller	KG	Ön test	10	16,40	2,41	13,00	20,00	,301	-,85
			Son test	10	37,80	4,96	24,00	40,00	-2,194	8,77
			Kalıcılık	10	17,70	2,67	14,00	20,00	-,738	-1,43
		DG	Ön test	10	13,80	3,97	8,00	20,00	,492	-,50
			Son test	10	38,90	1,85	35,00	40,00	-1,653	1,42
			Kalıcılık	10	16,30	3,65	9,00	20,00	-1,206	,544

Kontrol grubundaki ebeveynlerin aritmetik ortalamalarının ve minimum puanlarının öğrenci ve ebeveyn gelişimi boyutunda ön test puanlarına göre son test puanlarının düştüğü, okul algısı ve okul katılımındaki engeller boyutunda arttığı görülmektedir. Deney grubundaki ebeveynlerin tüm boyutlarda aritmetik ortalamalarının ön test puanlarına göre son test puanlarında arttığı, minimum puanlarında ise sadece öğrenci gelişimi boyutunda aynı kaldığı diğer boyutlarda ise arttığı görülmektedir. Kontrol grubundaki ebeveynlerin standart puanlarının ön test puanlarına göre sadece okul algısı boyutunda düştüğü, diğer boyutlarda arttığı görülürken; deney grubundaki ebeveynlerin ön teste göre son test standart puanlarında sadece öğrenci gelişimi boyutunda arttığı görülmektedir. Ebeveynlerin maksimum puanlarının okul algısı ve ebeveyn gelişimi boyutu ön test puanlarına göre son test puanlarında aynı kaldığı, diğer boyutlarda arttığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin maksimum puanlarında ise okul algısı ve ebeveyn gelişimi boyutunda aynı kaldığı ebeveyn gelişimi ve okul katılımındaki engeller boyutunda arttığı görülmektedir.

Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları puanlarının birbirine denk olması sebebiyle son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma durumu Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Son test mann-whitney u testi sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Okul algısı	KG	10	10,05	100,50	45,500	-,400	,69
	DG	10	10,95	109,50			
Öğrenci gelişimi	KG	10	9,15	91,50	36,500	-1,024	,31
	DG	10	11,85	118,50			
Ebeveyn gelişimi	KG	10	7,70	77,00	22000	-2,151	,03
	DG	10	13,30	133,00			
Okul katılımındaki Engeller	KG	10	8,95	89,50	34500	-1,187	,24
	DG	10	12,05	120,50			

Etkileşimli okumanın ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algısı, öğrenci gelişimi ve okul katılımındaki engeller boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı görülürken ($p>.05$), ebeveyn gelişimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir ($p<.05$). Yani etkileşimli okumanın ebeveyn gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Kalıcılık testi mann-whitney u testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Okul algısı	KG	10	10,40	104,00	49000	-,085	,92
	DG	10	10,60	106,00			
Öğrenci gelişimi	KG	10	10,35	103,50	48500	-,114	,91
	DG	10	10,65	106,50			
Ebeveyn gelişimi	KG	10	10,50	105,00	50000	,000	1,0
	DG	10	10,50	105,00			
Okul katılımındaki engeller	KG	10	11,75	117,50	37500	-,960	,34
	DG	10	9,25	92,50			

Etkileşimli okumanın ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algıları ve katılımları kalıcılık testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Yani ebeveynlerin sadece ebeveyn gelişimi boyutu son test puanlarında oluşan anlamlılığın devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda etkileşimli okumanın ebeveyn gelişimini kalıcı olarak desteklediği tespit edilmiştir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar

Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları hakkındaki görüşleri tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin okul algısı ve katılımı ile ilgili görüşleri

Okul algısı	Ebeveynler	f
İyi bir yer	E1	1
Saygın bir kurum	E5	1
Öğrencinin gelişimini destekleyen yer	E2	1
Eğitici bir yer	E3, E4, E6	3
Okuldan Beklenti	Öğretmenler	f
İyi bir eğitim	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
Huzurlu, güvenli ve temiz ortam	E2	1
Okul ziyaret sebebi	Öğretmenler	f
Öğrenci durumunu öğrenmek.	E1, E2, E3, E5	4
Ebeveynlere yönelik Eğitsel etkinliklere katılmak.	E1	1
Okula getirip-götürmek.	E4	1
Öğretmen daveti için.	E6	1
Okul katılımına engel durum	Öğretmenler	f
Yok	E1, E5, E6	3
İş yoğunluğu	E2	1
Sağlık sorunları	E3	1
Küçük çocuk	E4	1

İlkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin 3'ü okulu eğitici bir yer olarak algılamaktadır. Ebeveynlerin 5' i okuldan çocuklarına iyi bir eğitim vermesini beklediklerini belirtmektedir. Ebeveynlerin 4'ü okula çocuklarının durumunu öğrenmek için geldiğini ifade etmektedir. Ebeveynlerin 3'ü okul katılımını engelleyen herhangi bir durum olmadığını söylemektedir. Konu hakkındaki düşüncelerini E2 kodlu ebeveyn şöyle belirtmektedir.

“Bana göre okul çocuğumun kendisini eğitim ve öğretim açısından kendi geliştirebileceği bir yer. Okuldan güzel bir eğitim bekliyorum huzurlu güvenli temiz bir ortam. Çocuğuma artı olarak katılabilecek hem eğitim hem de kişisel olarak her şey kendini geliştirebileceği her şey. Çocuğumun ortamını arkadaş çevresini görmek tanımak için okula geldiğimde onun kendini daha mutlu hissettiğini bildiğim için psikolojik olarak da daha mutlu hissettiği onunla ilgilendiğimi daha çok hissetsin diye. İşim buna biraz engel çalışmıyor olsam daha çok gelmek isterdim şu şartlarda bile imkanlarımı zorlayıp gelmeye çalışıyorum her gün.”

E6 kodlu ebeveynin düşünceleri ise şöyledir:

“Okul eğitim aldığımız bir yer, temel eğitimin atıldığı yer. Nasıl söyleyeyim, bizim zamanımızda böyle güzel öğretmenler, eğitim yoktu, Yani, şimdi daha iyi, çocuklar çok şanslı bu yönden, iyi bir eğitim bekliyorum. Öğretmen ne zaman söylerse gelmeye çalışıyorum. Engelleyen bir durum yok, olduğu zaman da aile içinde halledip geliyorum mutlaka.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel boyutunda; etkileşimli okumanın ilkökul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin gelişiminde değişiklik yarattığı ortaya çıkmasına rağmen; ebeveynlerin okul algılarında, okul katılımındaki engellerde ve öğrencilerin gelişiminde herhangi bir değişiklik yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ebeveynler, okulun eğitici bir yer olduğunu, okuldan çocuklarına

iyi bir eğitim verme beklentisi içinde olduklarını, okulu çocuklarının durumunu sormak için ziyaret ettiklerini ve okul katılımlarını engelleyen herhangi bir durumun olmadığını ifade etmiştir.

Etkileşimli okumanın ilkökul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin gelişimlerini desteklemesine rağmen; ebeveynlerin okul algılarını ve öğrenci gelişimlerini desteklemediği, okul katılımındaki engelleri önlemediği ortaya çıkmıştır. Oysa etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma gelişimlerini, hikâye anlamalarını, dil gelişimlerini desteklediği birçok çalışmada tespit edilmiştir (Kim, 2010; McSwiggan, 2017; Robb, 2010; Tsai, 2009). Bunun yanında hem ailenin hem de öğrencinin gelişimini desteklediğini hatta aralarındaki bağı ve iletişimlerini güçlendirdiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Ganotice ve diğerleri, 2017; Irish, 2016; Mol, Bus ve De Jong, 2008). Hatta etkileşimli okuma uygulamasına katılan ebeveynlerin, eğitimle etkileşimli okumanın stratejilerini etkili bir biçimde kullanmayı öğrendikleri gibi etkileşimli okumanın faydalı olduğu inançları ve okul katılımları da artmıştır (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Kikuta, 2015). Etkileşimli okumanın öğrenci ve ebeveyn gelişimini desteklemesine rağmen, çalışmada sadece ebeveyn gelişimini desteklediği sonucunun çıkmasının altında, çalışmadaki ebeveynlerin de ifade ettiği gibi daha önceden okula sadece öğrenci durumunu sormak için gelen ebeveynlerin, okul yönetimi veya öğretmenler tarafından çoğunlukla yılsonu gösterisi ve ebeveyn toplantısı amacıyla çağırılması (Sağlam ve Çalışkan, 2017) yatıyor olabilir. Yani okul yöneticileri tarafından sadece ihtiyaç duyulduğunda çağırılmaları olabilir. Halbuki yıl sonu gösterisi, ebeveyn toplantısı gibi ebeveynlerin daha pasif olabileceği etkinlikler yerine; ebeveyn, çocuk ve öğretmen arasında yapılabilecek, ebeveynin de süreçte daha aktif görev alabileceği etkileşimli okuma gibi etkinliklerin yapılması, ebeveyn gelişimini destekleyebilir. Okullarda kişisel gelişimlerine katkı sağlayan etkinliklerin yapılmasına tanık olan ebeveynlerin de okul katılımları artabilir. Bu sayede okuldaki öğrencilerin devamsızlık ve disiplin sorunlarında azalma, öğrencilerin özgüvenlerinde gelişme, sosyal ve duygusal özelliklerinde gelişme ve okul başarılarında artış gözlemlenebilir (Kotaman, 2008; Lara ve Saracostti, 2019; Sağlam ve Çalışkan, 2017; Sheldon, 2003).

Çalışmada, ilkökul 2. sınıf öğrenci ebeveynleri okulu eğitici bir yer olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bazı çalışmalarda okul iyi bir imaj (Nartgün ve Kaya, 2016); huzurlu, güvenli, geliştirici, öğretici yaşam alanı, oyun ve eğlence merkezi gibi olumlu algılara sahipken (Akan ve Yarım, 2019; Ertürk, 2021) ebeveynler tarafından fiziki şartları, güvenliği ve temizliği yetersiz görülebilmektedir (Arslan, 2020; Ayaydın ve Katılmış, 2018; Vural ve diğerleri, 2021). Bu anlamda ebeveynlerin okul algısının çevre şartlarına göre değiştiği düşünülebilir. Hatta okul yönetiminin tutumu ve öğretmenlerin iletişim becerisi de okul algısını etkilemektedir (Griffith, 1997; Sağlam ve Çalışkan, 2017).

Çalışmadaki ebeveynler, okuldan çocuklarına iyi bir eğitim verme beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir. Nartgün ve Kaya, (2016) ve Açıkalin, (1989) da ebeveynlerin okullardan iyi bir eğitim-öğretimin yanında çocuklarıyla daha çok ilgilenilmesini ve okulların kendileri ile daha fazla iletişim kurmalarını beklemektedir. Yani ebeveynler, okulların çocuklarının gelişimini olumlu anlamda

desteklemesini ve okulların bu süreçte ebeveynlerin fikirlerini de dikkate almalarını beklemektedir. Ebeveynlerin böyle bir beklenti içinde olmaları, çocuklarının gelecekları adına kaygı duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü ebeveynleri, çocuklarının ileride iyi bir insan, iyi bir meslek ve iyi bir kazanç sahibi olmaları mutlu edebilir. Bu nedenle de ebeveynler, okulu çocuklarının durumunu sormak için ziyaret ettiklerini belirtmektedir. Ebeveynler bu sayede çocuklarının gelişimini yakından takip ettiklerini düşünüyor olabilirler.

İlkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynleri, okula katılımlarını engelleyen herhangi bir durum olmadığını ifade etmiştir. Okulda öğretmen-ebeveyn-çocuk arasında gerçekleşen etkileşimli okuma uygulamasına çoğunlukla çalışmayan annelerinin katılması ve bu süreçte etkileşimli okumanın ebeveynlerin kendi gelişimlerini desteklemesine bizzat şahit olmaları ebeveynlerde okul katılımına engel bir durum olmadığı fikrinin uyanmasına yol açmış olabilir. Halbuki bazı çalışmalarda öğretmen tutumlarının, okulun fiziki imkânlarının ebeveynleri kabul edecek büyüklükte olmamasının, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, ebeveynlerin iş temposunun yoğun olmasının, ailelerin okul katılımının gereksiz olduğuna inanmasının aile katılımını engellediği tespit edilmiştir (Ardakoç, 2020; Ertem ve Gökalep, 2020; Hornby ve Lafaele, 2011; Sağlam ve Çalışkan, 2017). Bu bağlamda, ebeveynlerin okulda etkin olabilecekleri, kendi görüşlerine değeri verildiğini hissedebilecekleri ortamların oluşturulması, ebeveynlerin okul katılımlarına olumlu yansıdığı düşünülebilir.

Öneriler

1. Okullarda düzenlenecek aile katılımlı etkileşimli okuma uygulamaları, babaların da katılabileceği zamana ve şartlara uygun düzenlenebilir.
2. Okullarda düzenlenecek aile katılımı etkinlikleri, ebeveynlerin süreçte aktif olabileceği şekilde planlanabilir.
3. Aile katılımlı etkileşimli okumanın, ilkokul dönemindeki öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerine etkisinin yanında duyuşsal ve psikolojik becerilerine etkisi de araştırılabilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

A school is an institution where planned and programmed educational activities are carried out to gain people's knowledge, skills, and attitudes in a specific age range (Kramer, 1995). To successfully carry out educational activities in schools, schools should be established regularly and safely, start and end times should be well planned, student development should be continuously monitored, positive relations between school and family should be established, and administrators should have instructional leadership characteristics. (Lezotte, 1991). In this way, primary school students perceive school as a peaceful and safe, developing, enlightening, instructive, shaping, guiding, working place, play and entertainment center (Akan and Yarım, 2019; Ertürk, 2021), and families perceive school as a place that informs, sheds light, guides, role models, shapes, produces and labors (Erdem and Kaf, 2022; Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre and Gehlbach, 2014). However, negativities such as natural disasters and epidemics can negatively affect families' perceptions of schools. In the study conducted by Vural, Çetin, Akay-Celep, Uslu, and Başaran (2021) on parents' perceptions of schools during the COVID-19 pandemic, families perceived schools as a point of spread, a holiday destination, unfinishedness, and an empty flowerpot. Parents' negative perceptions of school reduce their participation (Griffith, 1998).

School participation is defined as parents communicating with the administration and teachers, determining and achieving the school's goals, participating in school activities in cooperation with the school, taking part in the decision-making process, and helping the child with homework (Alisinanoğlu, Bay and Şimşek, 2014; Desforjes and Abouchaar, 2003). Parent participation is essential in terms of increasing students' self-confidence, increasing their motivation, making them feel valuable, supporting their academic, social, emotional and personal development, improving the quality of education, strengthening the bonds between the child and his/her family, reducing students' school absenteeism and disciplinary problems (Ardakoç, 2020; Barge and Loges, 2011; Carrasco, Alarcón and Trianes, 2017; Gonida and Cortina, 2014; Harris and Wimer, 2004; McNeal, 1999; Nokali, Bachman and Votruba-Drzal, 2010; Sağlam and Çalışkan, 2017; Teachman, Paasch, and Carver, 1997). However, parents are unable to realize school participation sufficiently due to their busy work life, teachers' negative attitudes towards them, the physical conditions of schools not being suitable for parent participation, and the school

administration not being devoted to parent participation (Ardakoç, 2020; Nakamura, 2000). In addition, the parent's educational level and the child's transition to a higher level of education also hinder the school participation of families. It is seen that the school participation of primary school graduate parents whose children study in primary school is higher than that of high school graduate parents whose children study in primary school (Ertem and Gökalp, 2020). In addition, parents whose children are in the younger age group are more likely to participate in school than parents whose children are in the older age group (Schueler et al., 2014). It is observed that parents who are involved in school engagement mostly visit schools to ask how their children are doing in classes and to get information about their homework (Knisely, 2011). Although parents think that asking about the status of their children is enough for school engagement, teachers think that it is not enough (Tümkiye and Yeşiloğlu-Uçar, 2021). However, for children to succeed in school, their families should be more involved in educational processes (Hoover-Demsey and Sandler, 1997; Lara and Saracosti, 2019).

Teachers have essential duties to increase the school participation of families. Teachers, in order to increase the school participation of families to be in constant communication with families, to inform families about the activities they do with students at school, act as a mediator for the school administration and families to work in harmony, to raise awareness of families about the importance of family participation, to benefit from their professions during the teaching of the lessons, to get help from families during the material preparation process, to communicate with their children. In cases where decisions need to be made, they should also consult their opinions and organize fun activities in the classroom that families can participate in (Günay-Bilaloğlu and Arnas, 2019; Nakamura, 2000; Selanik Ay and Aydoğdu, 2016; Toprakçı and Gülmez, 2018; Tümkiye and Yeşiloğlu-Uçar, 2021). Activities that teachers can organize in the classroom: classroom games and garden games, mind and intelligence games, theater performances, and book reading activities. For example, dialogic reading, a reading activity, can be carried out between the teacher, the family, and the student.

Vygotsky states that children can develop their mental functions at the level they interact with their environment (Duffy and Cunningham, 1996). Thanks to this interaction with their environment, children enter an active and constructive process and provide permanent learning by shaping the information they learn according to their mental structures (Schunk, 2014). In dialogic reading, the student, who is passive at the beginning of the book reading process, becomes active over time (Whitehurst and Lonigan, 1998) and becomes able to comment on the story after he/she can discuss the story with his/her guide (Yopp and Yopp, 2006). Dialogic reading allows students to share and read with their teachers, family members, or friends. In addition, it facilitates students to establish a connection between the events in the books read and their lives. It even helps students to understand the social problems in the stories and to produce solutions to the problems. (Çelebi-Öncü, 2016). In dialogic reading, the student asks questions to understand the problems in the story, produce solutions, and connect with his life. These questions are completion, recall, open-ended, and distancing

(Whitehurst, 1992). Connection questions enable everyone involved in dialogic reading to share their life experiences. Therefore, the student can obtain information about life from the teacher or family participating in the dialogic reading thanks to the connection questions. This way, interactive reading supports students' cognitive, social, and affective development. While in traditional reading, one does not stop to ask questions while reading a book, in dialogic reading, questions can be asked before, during, and after the reading of the book (Yurtbakan, 2022; Ergül, Sarıca and Akoğlu, 2016). Dialogic reading, which has proven to be more beneficial for younger students, supports the communication between the guide and the student and improves students' speaking skills (Ganotice et al., 2017; Mol, Bus, and De Jong, 2008; Zevenbergen et al., 2016). Therefore, the teacher should know the principles of interactive reading well (Ping, 2014). There are principles that the teacher who wants to support students' developmental areas with dialogic reading should follow. The first of these principles is that the teacher should read the book beforehand and make a plan suitable for teaching (Yurtbakan, Erdoğan, and Erdoğan, 2021). Secondly, to willingly involve all students in the class in the application, it is necessary to allow all students to speak (Jacobs and Kimura, 2013). For this, adults should support students to produce answers by asking open-ended questions about the event and characters in the story, expand the answers given by the students, reward each correct answer by asking more difficult questions, and provide clues for the students to reach the correct answers by giving clues in the case of wrong answers (Morgan and Meier, 2008; Whitehurst and Lonigan, 1998).

When the studies on dialogic reading are reviewed, It is seen that the studies are mainly carried out with pre-school students (Yurtbakan, 2020), the effects of primary school students only on reading comprehension, fluent reading skills and reading motivation, mathematics skills, and the relationship between family and child (Ceyhan, 2019; Ganotice, Downing, Mak, Chan and Lee, 2017; Purpura, Napoli, Wehrspann and Gold, 2017; Yurtbakan, 2022). On the other hand, Artan-Yücetaş and Kahramanoğlu (2020) examined the studies on parent participation and found that the studies were mainly concentrated at the level of pre-school education. It is seen that studies have been carried out to determine the effect of dialoging reading between parent-child or parent-child-student on the communication between child and parent, the use of interactive reading strategies by parents, and its contribution to the cognitive development of the child (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Ganotice et al., 2017; Irish, 2016; Kim, 2010; Kikuta, 2015; McSwiggan, 2017; Mol, Bus and De Jong, 2008; Robb, 2010; Tsai, 2009). However, it is seen that there is no study on an activity organized in schools to improve family participation. In this context, it is thought that the limited number of dialogic readings at the primary school level will take place with family participation, and the effect on family participation will be examined, which will fill an essential gap in the literature. In addition, the fact that students who participate in the dialogic reading activity with their families and teachers will see their families at school is also essential because it will reflect positively on the academic success, school attendance, and school motivation of the students, and because the families who closely witness these results increase

their school participation. In this sense, the effect of dialogic reading on parents' school perception and participation will be investigated in this study. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. Is there a significant difference between the "Family School Perception and Participation Scale" pre-test and post-test scores of parents participating in dialogic reading?
2. Understand the difference between the "Family School Perception and Participation Scale" post-test and retention test scores of parents participating in dialogic reading.

Method

Research Design

In the study conducted to determine the effect of interactive reading on the school perceptions and participation of parents of 2nd-grade primary school students, the embedded design of the mixed method was utilized. The mixed method consists of qualitative and quantitative methods. There are four types: variation pattern, embedded pattern, explanatory pattern, and explanatory pattern (Yıldırım and Şimşek, 2013). While the quasi-experimental design with a pre-post-test control group was used in the quantitative dimension of the study, the unique case design was used in the qualitative dimension. In the quantitative part of the study, the effect of dialogic reading on parents' school perceptions and participation was determined by pre-post-test. In contrast, in the qualitative part, parents' views on school perceptions and participation were tried to be determined. Qualitative data were also collected from a small study group to add depth to the study design based on quantitative methods. For this reason, the embedded design of the mixed method was applied.

Study Group

The research study group was determined by using convenient sampling from purposeful sampling types. In this framework, the parents of the students studying in the 2nd grade in Trabzon province were included in the study. The reason for resorting to convenient sampling is that parents must participate in the dialogic reading practice every week. While all the 2nd-grade primary school parents in the experimental group were female, 5 parents in the control group were male, and 5 were female. At the same time, 2 of the parents were in the experimental group and 5 in the control group. To determine the level of school perceptions and participation of the parents in the experimental and control groups, the Mann-Whitney U test was applied to the pre-test scores since the number of parents was less than 30 ($f=10$) and the equivalence status of the groups is presented in Table 1.

Table 1. *Parents' school perceptions and participation pre-test results*

	Group	n	Mean rank	Sum of rank	U	Z	p
School perception	CG	10	12.75	127.50	27.500	-1.764	.08
	EG	10	8.25	82.50			
Student	CG	10	10.25	102.50	47.500	-.190	.85
	EG	10	10.75	107.50			
Parent	CG	10	12.35	123.50	31.500	-1.404	.16
	EG	10	8.65	86.50			
Participation	CG	10	12.90	129.00	26000	-1.832	.07
	EG	10	8.10	81.00			

According to the results of the analyses, it is seen that the school perceptions and involvement of 2nd-grade primary school parents are equivalent in all dimensions of the scale (school perception, student development, parental development, obstacles in school participation) ($p>.05$).

Data Collection Tool

In the study, the "School Perception and Participation Scale" developed by Yurtbakan and Akyıldız (2020) was used to measure the school perceptions and participation of primary school 2nd-grade parents. There are 26 questions on the scale consisting of 4 factors: school perception, student development, parental development, and barriers to school participation. The scale with no negative questions was prepared as a 5-point Likert. The KMO value of the scale was 0.891; Bartlett test = $\chi^2/df = 3.890$, and the p-value was found to be 0.000. The Cronbach Alpha value was 0.91 (Yurtbakan and Akyıldız, 2020). To determine the level of parents' perceptions and participation in school, the scale was applied 3 times as a pre-post-test and retention test. In the qualitative part, semi-structured interviews were conducted to determine the parents' views on school perception and participation. After reviewing the qualitative studies on school perception and participation in the literature, draft interview questions were created, and an academician working in each field of educational administration, educational programs, teaching, and primary school teaching was consulted as an expert opinion. After the expert opinion, a pilot interview was conducted with the parents of 4 students studying outside the classroom where the application was made. In the interviews, the parents were asked, "What is the place of the school according to you? What kind of expectations do you have from the school? Are there any situations that prevent your participation in the school?" questions were asked.

The activity started with the book selection. While choosing the books, the criteria of Yurtbakan, Erdoğan, and Erdoğan (2021) were considered. These criteria are: books are based on student needs, interests, readiness levels, and special situations, books have illustrations that can attract students' attention, and are at a level to activate students' creative thoughts and imaginations. In addition to these criteria, since the dialogic reading will take place between the student-teacher and the parent, the books in which all three participants can find a common point in their lives were consulted. While choosing the book, the opinions of 2 academicians working in primary reading and Turkish teaching in classroom

education were consulted. Afterward, activities were prepared before, during, and after reading each book and presented to the approval of the same experts. The activities were ready for implementation

Some activities allow students to ask each other questions that will help them connect between the book's subject, the events, and the book and life. That allows them to act out the events in the book, including games appropriate to the subject of the book. The opinions of two academicians working in primary school teaching education and three primary school teachers with 8-10 years of experience were taken about the activities prepared for 12 books. After the experts' recommendations were considered, two activities were piloted on different days to a class that was not included in the study.

Dialogic reading activities continued twice a week for a total of 6 weeks. An application example for the dialogic reading activity is shown below.

Table 2. *Information on books used in dialogic reading*

Weeks	Name of the book	Author	Theme-subject
Week 1	When My Father Is By My Side	Soosh	Value, love
Week 2	From Top to Toe	Eric Carle	İmportant of sport
	Point	Peter H. Reynolds	Value-self-efficacy
Week 3	Elmer Snow Pleasure	David Mckee	Cold-hot, friendship
	Whose Home	Rebecca Cobb	Environmental awareness, animals
Week 4	Courage Chest	Şermin Yaşar	Courage
	A Strange Tail	Şermin Yaşar	Friendship
Week 5	Bears Do not Read Books	Emma Chichester Clark	Friendship and love of reading
	Whose Home	Rebecca Cobb	Environmental awareness, animals
Week 6	When the Big Bear Disappears	Karma Wilson, Jane Chapman	Friendship
	Chubby Bear's New Friend	Karma Wilson and Jane Chapman	Friendship
	My Mom's Bag	Sara Şahinkanat	Value, love

Data Collection and Analysis

The School Perception and Participation Scale was administered to parents of 2nd-grade students as a pre-test before engaging in dialogic reading. The same scale was utilized as a post-test after 6 weeks of dialogic reading and as a retention test 3 weeks after the post-test. The data analysis derived from the School Perception and Participation Scale encompassed the arithmetic mean (X), standard deviation, minimum-maximum scores, skewness, and kurtosis values. In the pre-test, it was observed that parents in both the control and experimental groups exhibited similar levels of school perception and participation (refer to Table 1). Given that the sample size was less than 30 and the groups were homogeneous in the pre-test, the Mann-Whitney U test was employed for the post-test. As no significant difference was detected across the three dimensions of the scale in the post-test, only the parental development dimension was examined. Accordingly, the Mann-Whitney U test was also

applied in the retention test to maintain the scale's integrity. The significance level for the analyses conducted using the SPSS 21.0 statistical software was set at .05.

Semi-structured interviews were conducted with 6 randomly selected parents of 2nd-grade students who participated in the interactive reading program. The interviews with parents, lasting an average of 3-5 minutes, were recorded, transcribed, and subsequently provided to the participants for review or revision. The data obtained from these semi-structured interviews underwent descriptive analysis. Direct quotations from participants were incorporated in the descriptive analysis to succinctly present and interpret the data according to predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). The researcher and an academic specializing in school perception and participation collaboratively analyzed the data from parent interviews. Direct quotations from parental opinions were included alongside the results presented in tables.

Ethical Permissions of the Study

The study adhered to the guidelines specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" while ensuring the avoidance of any actions contravening the guidelines delineated in the "Scientific Research and Activities Against Publication Ethics" directive.

Ethics committee permission information:

The name of the board performing ethical evaluation: Trabzon University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision = 22.04.2022

Ethics committee decision registry number = 2022-4/2.6

Findings

In this part of the study, the outcomes of the quantitative analysis concerning the school perceptions and participation of parents of 2nd-grade primary school students are presented, along with the qualitative analysis results reflecting parents' perspectives regarding school perception and participation.

Results Obtained from Quantitative Data

This section presents the descriptive scores of the pre-post-retention test of parents' school perception and participation, along with the results of the Mann-Whitney U tests conducted for the post-test and retention test. These analyses aim to ascertain the impact of dialogic reading on parents' school perception and participation.

Table 3. *The descriptive analysis outcomes of parental perceptions of schools and their involvement*

Scale	Dimensions	Group	Test	N	$\bar{X}$	Sd.	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
School perception Student development Parent development Barriers to school participation	School perception	CG	Pre-test	10	38.30	3.43	29.00	40.00	-2.665	7.49
			Posttest	10	38.60	2.63	32.00	40.00	-2.195	4.59
			Retention	10	26.50	9.08	11.00	35.00	-.722	-1.09
		EG	Pretest	10	36.40	2.91	32.00	40.00	-.058	-1.670
			Posttest	10	39.10	1.52	36.00	40.00	-1.385	.43
			Retention	10	28.70	5.23	19.00	35.00	-.364	-.47
	Student development	KG	Pre-test	10	25.40	4.58	20.00	32.00	.164	-1.88
			Posttest	10	24.60	8.68	13.00	35.00	-.219	-1.94
			Retention	10	26.50	9.08	11.00	35.00	-.722	-1.09
		DG	Pre-test	10	25.80	4.02	19.00	31.00	-.240	-.77
			Posttest	10	29.00	5.44	19.00	35.00	-.747	-.74
			Retention	10	28.70	5.23	19.00	35.00	-.364	-.47
	Parent development	KG	Pre-test	10	29.90	4.09	22.00	35.00	-.614	-.26
			Posttest	10	27.90	4.84	19.00	35.00	-.078	.30
			Retention	10	30.90	4.79	21.00	35.00	-1.125	.37
		DG	Pre-test	10	25.90	6.21	13.00	35.00	-.731	1.04
			Posttest	10	32.70	2.95	27.00	35.00	-1.100	-.24
			Retention	10	31.10	4.38	21.00	35.00	-1.499	2.41
	Barriers to school participation	KG	Pre-test	10	16.40	2.41	13.00	20.00	.301	-.85
			Posttest	10	37.80	4.96	24.00	40.00	-2.194	8.77
			Retention	10	17.70	2.67	14.00	20.00	-.738	-1.43
		DG	Pre-test	10	13.80	3.97	8.00	20.00	.492	-.50
			Posttest	10	38.90	1.85	35.00	40.00	-1.653	1.42
			Retention	10	16.30	3.65	9.00	20.00	-1.206	.54

In the descriptive analysis, it was evident that within the control group, the arithmetic mean and lowest scores of parents declined in the dimension related to student and parental development compared to the initial assessment. Conversely, an increase was noted in the dimension associated with school perception and obstacles to school involvement. Contrarily, among parents in the experimental group, there was a consistent increase in arithmetic mean scores across all dimensions in the post-assessment compared to the initial scores. Although the minimum scores remained unchanged solely in the dimension of student development, an increase was observed in other dimensions. Standard scores for parents in the control group decreased exclusively in school perception but increased across other dimensions relative to the pre-test. In contrast, parents in the experimental group displayed an increase solely in the dimension of student development in the post-test standard scores compared to the initial assessment. Furthermore, the maximum scores for parents in both groups remained constant regarding school perception and parental development, whereas an increase was noted in other dimensions.

To discern any statistically significant differences in post-test scores concerning parents' school perceptions and participation, a Mann-Whitney U test was employed, and the outcomes are presented in Table 4.

Table 4. *Post-test Mann-Whitney U test results*

Dimension	Group	n	Mean Ranks	Sum of Ranks	U	Z	p
School perception	CG	10	10.05	100.50	45.500	-.400	.69
Parent development	DG	10	10.95	109.50			
Student development	EG	10	9.15	91.50	36.500	-1.024	.31
Barriers to school participation	DG	10	11.85	118.50			
		10	7.70	77.00	22000	-2.151	.03
		10	13.30	133.00			
	KG	10	8.95	89.50	34500	-1.187	.24

The analysis revealed that dialogic reading did not yield a statistically significant difference in the perception of school, student development, and barriers to school participation among 2nd-grade parents ($p > .05$). However, a statistically significant difference was observed in the parental development dimension ($p < .05$), indicating that dialogic reading significantly impacted parental development. Therefore, dialogic reading demonstrates effectiveness specifically in enhancing parental development.

Table 5. *Retention test Mann-Whitney U test results*

Dimension	Group	n	Mean ranks	Sum of ranks	U	Z	p
School perception	CG	10	10.40	104.00	49000	-.085	.92
Student development	EG	10	10.60	106.00			
Parent development	CG	10	10.35	103.50	48500	-.114	.91
Barriers to school participation	EG	10	10.65	106.50			
	CG	10	10.50	105.00	50000	.000	1.0
	EG	10	10.50	105.00			
	CG	10	11.75	117.50	37500	-.960	.34
	EG	10	9.25	92.50			

It was found that dialogic reading did not yield a statistically significant effect on the school perceptions and participation of 2nd-grade parents in primary school based on the retention test scores ($p > .05$). Specifically, it is evident that the significance observed solely in the post-test scores related to the parent development dimension persists among the parents. Consequently, it has been established that dialogic reading provides sustained support for parental development.

Results Obtained from Qualitative Data

Parents' views on school perceptions and participation are presented in Table 6.

Table 6. *Parents' views on school perception and participation*

School Perception	Parents	f
Good place	P1	1
A respected institution	P5	1
A place that supports student development	P2	1
An educational place	P3, P4, P6	3
Expectation from School	Parents	f
A good education	P1, P2, P3, P4, P5, P6	6
Peaceful, safe, and clean environment	P2	1
Reason for a school visit	Parents	f
To find out the student's status.	P1, P2, P3, P5	4
Participate in educational activities for parents.	P1	1
Bring it to school.	P4	1
For teacher invitation.	P6	1
Barriers to school participation	Parents	f
N/A	P1, P5, P6	3
Workload	P2	1
Health problems	P3	1
Have small child	P4	1

Three parents of 2nd-grade primary school students perceive the school as an educational institution. Five parents expressed their expectation that the school should provide a high-quality education to their children. Additionally, four parents mentioned visiting the school to stay informed about their children's progress. Three parents affirm that no barriers are hindering their involvement in school-related activities. Furthermore, Parent P2 shares their thoughts on this matter as follows.

"The school serves as a platform for my child's holistic development encompassing education and personal growth. I anticipate a high-quality educational experience for my child and a serene, secure, and hygienic atmosphere. I value anything that contributes positively to my children's education and overall well-being, allowing them to progress and excel. Visiting the school to observe my child's environment and interactions with peers is crucial, as it directly correlates with their happiness and psychological well-being, fostering increased interest from my child. However, my professional commitments sometimes act as a barrier to my frequent presence. If circumstances allow, I prefer to be more actively involved. Despite these constraints, I endeavor to visit regularly by utilizing every available opportunity."

The thoughts of the P6-coded parent are as follows:

"The school is where we receive education; the foundation of basic education is laid. Let me put it this way: there could have been better teachers or education available during our time. So, things are better now; children are fortunate in this regard. I anticipate a good education for them. Whenever a teacher calls, I make an effort to attend. There is no hindrance that prevents me; if there is, I always manage to resolve it within the family and make sure to attend."

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In the quantitative aspect of this study, it was found that dialogic reading contributed to the development of parents of 2nd-grade students in primary school. However, this intervention did not significantly alter parents' perceptions of the school, their engagement barriers, or the development of the students. In the qualitative segment, parental perspectives highlighted the school's role as an educational institution, their expectations for quality education for their children, regular visits to inquire about their children's progress, and an absence of perceived obstacles to their participation in school affairs.

While dialogic reading has proven to support parental development concerning 2nd-grade students, it did not yield corresponding improvements in school perceptions or student development, nor did it diminish barriers to school participation among parents. Nonetheless, existing literature underscores dialogic reading's positive impact on students' reading proficiency, comprehension of stories, and language skills (Kim, 2010; McSwiggan, 2017; Robb, 2010; Tsai, 2009). Moreover, studies highlight its role in enhancing familial and student development, fostering stronger bonds, and improving communication (Ganotice et al., 2017; Irish, 2016; Mol, Bus, and De Jong, 2008). Participants engaged in interactive reading sessions learned effective dialogic reading strategies, leading to increased belief in its benefits and heightened school involvement (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Kikuta, 2015). Although this study emphasizes support for parental development, the study's conclusion might relate to the parents' observation that their involvement at school primarily occurred during year-end events or meetings initiated by the school administration or teachers (Sağlam and Çalışkan, 2017). Such instances mainly arose upon school requests rather than proactive engagement by the parents. In contrast, activities such as dialogic reading and facilitating active involvement among parents, children, and teachers have the potential to bolster parental development. Witnessing activities contributing to personal growth within the school context may spur increased parental engagement. Consequently, this heightened involvement might correlate with reduced absenteeism and disciplinary issues among students, increased self-confidence, improved socio-emotional traits, and enhanced academic success (Kotaman, 2008; Lara and Saracostti, 2019; Sağlam and Çalışkan, 2017; Sheldon, 2003).

Within the study, parents of 2nd-grade primary school students predominantly perceived the school as an educational institution. While some studies portray a positive image of schools as peaceful, secure, developed learning spaces or entertainment centers (Akan and Yarım, 2019; Ertürk, 2021; Nartgün and Kaya, 2016), parents might find fault with inadequate physical conditions, safety measures, and cleanliness within schools (Arslan, 2020; Ayaydın and Katılmış, 2018; Vural et al., 2021). Hence, parental perceptions of schools may vary based on environmental factors. Additionally, the attitudes of school administrators and teachers significantly shape parental perceptions of the school environment (Griffith, 1998; Sağlam and Çalışkan, 2017).

Expressing their aspirations for quality education for their children, the parents expected schools to contribute actively to their children's development and to consider parental input in this process. This expectation might stem from parental concerns regarding their children's prospects, aspiring for their success in personal and professional spheres. Consequently, parents regularly visit schools to monitor their children's progress, considering it crucial to monitor their children's development closely.

Parents of 2nd-grade primary school students noted no impediments to their engagement with the school. The predominance of non-working mothers participating in the interactive reading sessions, held as collaborative efforts between teachers, parents, and children at school, possibly influenced parents to perceive no barriers to their involvement. However, studies suggest that factors such as teachers' attitudes, limited physical facilities for parental involvement, parents' education levels, busy work schedules, and beliefs regarding the necessity of parental involvement might hinder family engagement (Ardakoç, 2020; Ertem and Gökalp, 2020; Hornby and Lafaele, 2011; Sağlam and Caliskan, 2017). Creating environments where parents feel valued and can actively participate in school affairs could positively impact their involvement.

Suggestions

1. Interactive reading programs with family involvement can be organized to accommodate the time and conditions for fathers to participate in school.
2. Family engagement activities arranged in schools can be planned in a way that allows parents to participate in the process actively.
3. In addition to examining the impact of family-involved interactive reading on elementary school students' cognitive and social skills, its effects on their emotional and psychological abilities could also be investigated.

Kaynakça

- Açıkalin, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 85-91.
- Akan, D., & Yarım, M. A. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 223-233.
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N., & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 1*, 1-13.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/ aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.
- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.
- Artan-Yücebaş, G., & Kahramanoğlu, R. (2020). Eğitimde veli katılımına yönelik çalışmaların incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2),
- Ayaydın, Y., & Katılmış, A. (2018). Ortaokullardaki fiziki koşullara ilişkin veli görüş ve beklentilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 790-807.
- Barge, J. K., & Loges, E. L. (2011). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communications Research*, 31(2), 140-163.
- Brickman, S. O. (2002). *Effects of a joint book reading strategy on event start*. Unpublished Doctorate Thesis, Oklahoma University, U. S.
- Carrasco, C., Alarcón, R., & Trianes, M. V. (2017). Social adjustment and cooperative work in primary education: Teachers' and parents' view. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1-15. doi:10.1387/RevPsicodidact.17133
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Cutting, J. E. R. (2011). *The use of video-based instruction, performance feedback, and role play in teaching caregivers of preschool-aged children to use dialogic reading strategies*. Unpublished Doctorate Thesis, Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Çelebi-Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Desforjes, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills

- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. NY: Macmillan Library Reference USA.
- Erdem, E., & Kaf, Ö. (2022). Velilerin sınıf öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 480-494.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91. doi: 10.16986/HUJE.2018040670
- Ertürk, R. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları: metafor çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 774-788.
- 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. doi:10.1080/03055698.2016.1238340
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
- Harris, E., & Wimer, C. (2004). *Engaging with families in out-of-school time learning*. Harvard family research project, Number 4.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Irish, C. K. (2016). *Dialogic reading in the home environment: A multiple case study of six families*. Unpublished Doctorate Thesis, Mason University, U. S.
- Jacobs, G. M., & Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching*. In the series, *English language teacher development*. Alexandria, VA: TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages).

- Kikuta, C. B. (2015). *Changes in dialogic book reading patterns of parent's reading with their children*. Unpublished Doctorate Thesis, Hawai'i at Manoa University, U. S.
- Kim, Y. B. (2010). *Dialogic reading as homework for parents of children in child care: a test of Bronfenbrenner's hypothesis about parent involvement*. Unpublished Doctorate Thesis, Wisconsin-Madison University, U. S.
- Knisely, K. (2011). *Literature review: How much does parental involvement really affect the student's success?* Retrieved from http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kramer, N. S. (1995). *Tarih Sümer'de başlar*. (Çev: Muazzez İlmiye Çığ). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019) Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Front. Psychol.* 10(1464), 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01464.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. <https://doi.org/10.2307/3005792>
- McSwiggan, K. (2017). *Factors that influence parental perceptions of the utility and value of dialogic reading strategies with young children*. Unpublished Doctorate Thesis, Psychology Fairleigh Dickinson University, U. S.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2008). 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.
- 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.
- Nakamura, Y. (2000) Clear identification of fundamental idea of Nakamura's technique and its applications. *The 12th World Conference on Earthquake Engineering, Auckland, New Zealand*, 30 January-4 February 2000.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2), 154–167
- Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.

- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in pre-school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 146–158.
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language ve mathematical knowledge: A Dialogic reading intervention, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10:1, 116-137. doi: 10.1080/19345747.2016.1204639.
- Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's storycomprehension and parent-child dialogic reading behavior.*, Unpublished Doctorate Thesis, California Riverside University, U. S.
- Sağlam, M., & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective. 6th edition*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Selanik Ay T., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 562-590. doi: 10.14520/adyusbd.04626.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343–1359. <https://doi.org/10.2307/2580674>
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. doi.10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m.
- Tsai, Y-W. (2009). *The impact of dialogic reading: Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan.* Unpublished Doctorate Thesis, The Pennsylvania State University, U. S.
- Tümekaya, S., & Yeşiloğlu, F. (2021). İlkokul eğitiminde aile katılımına ve engellerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Adana'nın Kurtuluşunun 100. Yılına Özel Sayı*, 155-169.
- Vural, Ö., Çetin, E., Akay-Celep, D., Uslu, E., & Başaran, M. (2021). İlkokul velilerinin Covid-19'a karşı metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 165-187.

- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*.
<http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read alouds in school and home. *Journal of literacy research*, 38, 37-51.
- Yurtbakan, E. (2022). *İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Aile okul algısı ve katılımı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 328-346.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2016): Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. doi.10.1080/03004430.2016.1241775.