



# Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi

## Examination of Parents' and Teachers' Shared Reading Activities

Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi, [nisikoglu@pau.edu.tr](mailto:nisikoglu@pau.edu.tr)

Abdullah Atan, Pamukkale Üniversitesi, [atan@pau.edu.tr](mailto:atan@pau.edu.tr)

Hayriye Asar, Gediz Üniversitesi, [hayriye.asar@gediz.edu.tr](mailto:hayriye.asar@gediz.edu.tr)

Feride Mumcular, Bozdoğan Sırma İlkokulu, [feride-01@hotmail.com](mailto:feride-01@hotmail.com)

Ahmet Yüce, Nene Hatun Anaokulu, [ayuce@hotmail.com](mailto:ayuce@hotmail.com)

Mehmet Kiraç, 19 Mayıs İlkokulu, [mkirac@outlook.com](mailto:mkirac@outlook.com)

Çağatay Kilimlioğlu, Osman Nuri Tuna Anaokulu, [kilimlioglu@hotmail.com](mailto:kilimlioglu@hotmail.com)

**ÖZ.** Araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarına evde ve okulda uygulanan birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini belirlemektir. Betimsel araştırmaya Denizli ilinde ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 46 öğretmen ve 45 veli çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma verileri yapılandırılmış gözlem tekniği ile toplanmış, video ile kaydedilmiş ve verilerin kodlanması amacıyla "yapılandırılmış gözlem formu" kullanılmıştır. Bu formda, hikâye öncesi, hikâye sırasında ve hikâye sonrasında yetişkin ve çocuk davranışlarını kodlamaya yönelik gözlem maddeler yer almaktadır. Sonuç olarak ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma etkinliklerinin niteliği incelenmiş ve birlikte okuma tekniklerinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca çocukların ebeveynleri ile birlikte okuduklarında katılımının öğretmenler ile birlikte okuduklarına göre daha az olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler.** Birlikte okuma, ebeveynle okuma, öğretmenle okuma, hikâye okuma, okul öncesi eğitimi

**ABSTRACT.** The purpose of the study is to examine the quality of shared reading activities applied to 4-5 year old children both at home and in school. Forty-six teachers and forty-five parents from Denizli, who were chosen by the convenience sampling method, participated voluntarily in this descriptive research study. Structured observation method was used to gather research data. Participant parents and teachers recorded their shared reading activities and "Structured observation form" was used to code video data. In this form, observation items used to code the behaviors of adults and children before, during and after the shared reading activities. As a result, the quality of teachers' and parents' shared reading activity was investigated and significant differences were observed. Additionally, the results of study showed that the participation of children when they shared the activity with their parents is less than their participation when they shared the activity with their teachers.

**Keywords:** Shared reading, parent reading and teacher reading, story reading, preschool education

### SUMMARY

**Purpose and Significance:** Gaining the habit of reading at early ages influences people for a lifetime (Wasik ve Van Horn, 2012). Shared reading activities are suggested for supporting preschool children's development of language and literacy (Powell ve Diamond, 2012). The purpose of this study is to examine the quality of shared reading activities applied to 4-5 year old children both at home and in school. This study also aims to understand the following questions: (1) Which are the techniques used by teachers and parents before, during and after the shared reading activity (2) Is there any differences between parents and teachers' shared regarding techniques (3) What is the participation of the children to the shared reading activity (4) Is there any differences the participation level of children at home and in school shared reading activities.

**Methodology:** Forty-six teachers and forty-five parents from Denizli, who were chosen by the convenience sampling method, participated voluntarily in this descriptive research study. Data was gathered by using structured observation technique. Participant parents and teachers were asked to conduct and record a shared reading activity with their children. "Structured observation

form” was used to code video recorded data. In this form, observation items used to code the behaviors of adults and children before, during and after the shared reading activities. Two researchers were trained to code the data in advance. In order to provide agreement between coders, Cohen's kappa coefficient was calculated and found  $\kappa = .88$ .

**Results:** Findings of this research study indicated that both the parents and teachers frequently used techniques in which the readers were more active and the children were passive. As a pre reading, the most common technique used by the teachers (%93.5) were ‘placing the children to clearly see the book’ and ‘reading the title, cover of the book to attract children’s attention’. During the reading, using appropriate gestures and intonation was the most common technique used by both parents and teachers. As post reading, the most of the parents (% 42.2) did not initiated any activity. On the other hand, the most preferred the techniques by the teachers were asking comprehension questions for remembering the story (%50), and the least preferred techniques was asking children to dramatize the story (%2.2).

**Discussion and Conclusions:** This research revealed the techniques used by teachers and parents and participation of children in the shared reading activities. The results indicated that both parents and teachers were more actively involved in the shared reading activities than children. This finding suggests that there is a need to inform both parents and teachers about other techniques that require more active role to the children during the shared reading.

---

## GİRİŞ

### Çocuklarla Birlikte Kitap Okuma ve Önemi

Toplumda bilinçli bireyler yetiştirmek için yetişkin olmadan önce çocukları okuryazar yapmak evrensel bir amaçtır (Wasik ve Van Horn, 2012). Okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanılması bireyi ömür boyu etkilemektedir (Kardaş ve Alp, 2013). Okul öncesi dönemde gelişen okuryazarlık ve alıcı/ifade edici dil becerileri, çocukların okul yıllarındaki okuma ve yazma becerilerini etkilemektedir. Çocukların bu becerilerinin desteklenmesi amacıyla birlikte okuma etkinlikleri önerilmektedir (Powell ve Diamond, 2012). Birlikte okuma (shared reading) “Okuma bilmeyen bir ya da bir grup okul öncesi dönem çocuğuna okumayı bilen birinin kitap okuması ve onların bunu dinlemeleri ve ortak etkileşimleri” olarak tanımlanır (Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim, 2013; Hindman, Skibbe ve Foster, 2014). Birlikte okuma, çocuk ve yetişkin sözel etkileşimde bulunmasına, öykünün içeriğinden ve resimlerden yararlanmasına olanak verir. Birlikte okuma üç şekilde çocukların öğrenmesini destekler. İlk olarak, kitapların dili günlük yaşamda kullanılan dilden daha karmaşıktır. Bu nedenle birlikte okuma sırasında çocuk yeni kelime ve cümle yapılarıyla karşılaşmakta ve bunları öğrenmektedir. İkinci olarak, birlikte okuma esnasında, çocuğun anlamasını, öğrenmesini sağlamak için okuyan, açıklayan ve soran yetişkinin tüm ilgisinden çocuk yararlanır. Bununla birlikte, kitapların tekrar tekrar belirli aralıklarla okunması çocuğun bilgiyle yeniden karşılaşmasını ve öğrenmesini kolaylaştırır (Sénéchal, 2012).

Birlikte okuma sırasında yetişkinin tüm metni doğrudan okumasına göre çocukla etkileşim içinde okuması önerilmektedir. Okurken yetişkinlerin iletişim fırsatları sunmaları, çocuğun ilgisini okuma boyunca sürdürebilmeleri ve çocuklara kavram ve sözel beceri kazandırmaları kaliteli okumamanın kriterleri olarak kabul edilmektedir (Sutton, Sofka, Bojczyk, ve Curenton, 2007). Örneğin, okuma sırasında çocuğun kitabın resimlerini görebileceği şekilde oturtulması işitme ve görme duyusunu aynı anda kullanmasını sağlayarak ve öğrenmenin kalıcılığı destekler. Ayrıca metinlerin karakterlere özgü ses tonları ile okunması, hikâyede karakter değişimlerinin belirginleştirilmesinde faydalıdır ve değişken bir ses tonunun kullanılması dikkat dağılımının önüne geçerek çocuğun ilgisinin sürdürülmesini sağlar (Kardaş ve Alp, 2013). Benzer şekilde, soru-cevap dönüt etkileşiminin birlikte okuma sırasında çocukların öğrenmesini desteklediği vurgulanmaktadır (Cengiz, 2013).

### Ailede Birlikte Okuma

Aileler çocukları ile birlikte kitap okuduklarında, onların dil gelişimlerini desteklemek adına cesaretlendirici fırsatlar sunarlar. Bunlar kitap okuma hakkında farkındalık kazandırma ve

olumlu davranışlar geliştirme, yazılı bir metni anlamlandırmak için yazı yönü, harf kavramı gibi stratejik becerileri kazanma ve kullanma fırsatlarıdır (Sēnēchal ve LeFevre, 2001). Birlikte okuma sırasında çocuk, kitabın nasıl tutulacağını, sayfaların nasıl çevrileceğini, harflerin yukarıdan başlayarak soldan sağa doğru okunduğunun yani yazı farkındalığını öğrenir. Unutkan (2006) çalışmasında anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimlerine ve ilköğretime hazır bulunuşluklarına olan etkilerini incelemiş ve anne-babaların kitap okuma sıklıklarının çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Okuma sıklığının yanı sıra nitelikli birlikte kitap okumada çocuğun yazılı bir metni anlamlandırmak için beceri kazanmasını sağlamakta önemlidir. Farklı etnik, dil ve sosyo-ekonomik düzeylerden gelen yaklaşık 4-6 yaş çocukları olan 700 ailenin birlikte kitap okumaları incelemiştir. Sonuçlar, ebeveynlerin öncelikle hikâyenin anlamına odaklandığını, çocuklarının okumayla ilgili teknik becerilerini çok az desteklediklerini göstermiştir (Hindman, Skibbe, ve Foster, 2014). Evde yapılan okuma etkinlikleri ile ilgili yapılan bir diğer araştırmada ise yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki ve düşük sosyo-ekonomik seviyedeki annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil karşılaştırmıştır. Bloom'un taksonomisine göre anne sorularının incelendiği araştırmada, yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki annelerin kavrama ve değerlendirme basamağına yönelik daha fazla soru sorduğu ve daha çok soru-yanıt-dönüt tekniğini kullandıkları görülmüştür. Buna karşı düşük sosyo ekonomik seviyeden annelerin bilgi basamağına yönelik soruları sordukları diğer basaklarda sorulara daha az kullandıkları saptanmıştır (Cengiz, 2013). Başka bir araştırmada ise Martin-Chang ve Gould (2012) 40 anne-çocuk ikilisini kitapla ilgili konuşma tarzları, annenin eleştirisi, ödül gibi geri bildirim durumu ve çocuk katılımı aralarındaki ilişki incelemiştir. Sonuç olarak, annenin kitaptaki resimlerle ilgili konuşmaların çocuğun katılımını artırdığı ve birlikte okumalarının dil becerileri kazanımı desteklediğini göstermiştir.

### **Okul Öncesi Kurumlarında Birlikte Kitap Okuma**

Evde ebeveynlerin okuma etkinliklerini gerçekleştirdiği gibi okul öncesi eğitim programında çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla dil etkinlikleri yer almaktadır. Güne başlama zamanı kapsamında kitap merkezleri oluşturularak ve Türkçe etkinlikleri aracılığıyla okullarda çeşitli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Gönen, 2013). Dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelendiği 5 farklı ilde görev yapan 175 öğretmenden anket yoluyla bilgilerin toplandığı araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin dil etkinliklerini yaklaşık 15-30 dakika süre ile uyguladıkları, hikâye öncesinde en fazla sohbet, hikâye sonrasında ise en fazla öykü ile ilgili sorular sordukları bulunmuştur (Gönen ve diğerleri, 2010). Görüşme yoluyla yapılan bir nitel araştırmada, öğretmenlerin genelde her gün hikâye okudukları ve okuma öncesi, sırası ve sonrasında açık uçlu sorular sorarak etkileşimde daha az buldukları belirlenmiştir (Ergül ve diğerleri, 2014). Yine, okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikler süresinde kullandıkları soru türlerinin incelendiği araştırmada müdahale öncesinde öğretmenlerin kapalı uçlu sorular sordukları bulunmuştur. Soru sorma beceri eğitimi sonucunda analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sordukları sorularda artış tespit edilmiştir. Öğretmenlerin üst düzey soruları kullanmaları ile ilgili eğitilmeleri önerilmiştir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012a).

Ebeveyn ve öğretmenlerin hikâye okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri oldukça önemlidir. Alan yazında birlikte okuma sırasında çocukla etkileşim içinde olmanın, yetişkinin tüm metni doğrudan okumasına göre dil ve okuryazarlık becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Sutton ve diğerleri, 2007). Anaokuluna devam eden 104 çocuk deney ve kontrol grubuna tesadüfi olarak yerleştirilmiş ve birlikte okumanın etkileri deneysel yöntemle incelenmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara yüksek düzeyde etkileşimin gerçekleştiği diyaloga dayalı okuma tekniği ile kontrol grubunda ise geleneksel anlayışla kitap okunmuştur. On haftalık birlikte okuma etkinliklerinin sonunda diyaloga dayalı okuma grubunda bulunan çocukların dil gelişim düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur (Tetik, 2014). Benzer bir deneysel araştırmada Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) risk altında olan 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç 9 çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının çocukların sözcük sayılarını artırdığı görülmüştür.

Birlikte okumanın sağladığı yararlar göz önüne alındığında, evde ve okulda birlikte okumanın niteliği ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca, var olan

çalışmaların sıklıkla anket ve görüşme yoluyla yapıldığı tespit edilmiş ve doğrudan okuma etkinliklerinin gözlenmesine dayalı verilerin toplandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Birlikte okumanın niteliği belirlenirken yetişkin ve çocukların etkileşimlerinin gözleme dayalı incelenmesinin önemli olduğu ve alan yazına birlikte okumanın nasıl yapıldığına dair detaylı bir çerçeve oluşturması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi almış öğretmenler ve ebeveynleri karşılaştırarak bu konudaki eğitimin okuma kalitesini olumlu etkileyip etkilemediğini ortaya koymada bu araştırma sonuçları yararlı olacaktır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarına evde ve okulda uygulanan birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini belirlemektir. Bu bağlamda, bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Birlikte okuma öncesi, sırası ve sonrasında ebeveyn ve öğretmenlerin kullandıkları teknikler nelerdir?
2. Ebeveyn ve öğretmenlerin okuma tekniklerini kullanma düzeyleri arasında farklar var mıdır?
3. Çocukların hikâye öncesi, sırası ve sonrasında etkinliğe katılımları nasıldır?
4. Çocukların evde ve okulda katıldıkları birlikte okuma etkinliklerinde katılım düzeyleri arasında fark var mıdır?

## YÖNTEM

Birlikte okuma etkinliklerinin niteliğinin incelendiği betimsel çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, belirli bir grubun özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### Çalışma Grubu

Denizli ilinde ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 46 öğretmen ve 45 veli çalışmaya katılmışlardır. Ulaşılan okullardaki okul öncesi eğitimi öğretmenlerine ve ebeveynlere çalışmadan bahsedilmiş ve çalışmaya katılmaları halinde kendilerinin ve çocuklarının okuma etkinliklerinin videoya kaydedileceği açıklanmış ve bu koşullarda çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmen ve velilerden veriler toplanmıştır. Bu süreç içinde çalışmaya davet ettiğimiz öğretmenlerden %63'ü velilerden ise % 76'sı araştırmaya katılmayı red etmiştir. Çocuğa kitap okuma ilgili kendini rahat hisseden ebeveyn ve öğretmenler çalışmaya katılmışlardır. Çalışmaya katılan ebeveyn, öğretmen ve çocuklara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

### Veri toplama süreci ve araçları

Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmen ve ebeveynlere "çocuğunuzla birlikte size verdiğimiz kitabı okumanızı istiyoruz. Mümkün olduğunca her zaman nasıl okuyorsanız, neler yapıyorsanız öyle doğal olarak davranmanızı bekliyoruz" yönergesi verildi. "Bebekler Nereden Gelir" adlı, Anna Milbourne' nin yazdığı, TÜBİTAK'ın yayınladığı ve 15 sayfadan oluşan resimli kitap birlikte okumaları için ebeveyn ve öğretmenlere verildi. Bu kitap yaşa ve gelişime uygunluk, çocukların ilgisini çekme, sayfaların 3/2'sinin resimli olması, öykünün çocuğun yaşamı ile ilgili olması ve farklı düzeyde soru sormaya uygun bir metni olması gibi kriterler dikkate alınarak belirlenmiştir. Ebeveynler evlerinde kendi arzu ettikleri bir zamanda birlikte okuma etkinliklerini gerçekleştirdiler ve kendi araçları ile etkinlikleri videoya kaydettiler. Uygun video kayıt aracı olmayan velilere dijital kamera ve tripod temin edildi. Ebeveynlerin kendilerine en uygun zamanda ve yabancı biri olmadan okuma etkinliğini gerçekleştirmelerinin onların ve çocukların daha doğal davranmaları amacıyla istenmiştir. Öte yandan birlikte okumanın videoya kaydediliyor olması ebeveynlerin ve öğretmenlerin daha özenli ve dikkatli okumalarını sağlamıştır.

**Tablo 1. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler**

	Ebeveyn		Öğretmen	
	Sayı	%	Sayı	%
<b>Cinsiyet</b>				
Bayan	32	71.1	43	93.5
Bay	13	28.9	3	6.5
<b>Eğitim durumu</b>				
İlköğretim	12	26.7	-	-
Lise	16	35.6	-	-
Üniversite	17	37.8	46	100
<b>Gelir düzeyi</b>				
0-1000 TL	23	51.1	-	-
1001-2000 TL	5	11.1	9	19.6
2001-3000TL	15	33.3	37	80.4
3001 ve üzeri	2	4.4	-	-
<b>Çocuk Cinsiyet</b>				
Kız	21	46.7		
Erkek	24	53.3		
<b>Yaş</b>				
4	16	35.6	5	10.9
5	29	64.4	41	89.1

Benzer şekilde, öğretmenlerinde kendilerine uygun bir zamanda sınıflarında okuma etkinliklerini kaydetmeleri istendi ve elinde olmayan öğretmenlere dijital kamera ve tripot temin edildi. Ebeveyn ve öğretmenlerin kendilerinin okuma etkinliğini kaydetmesi mümkün olduğunca okuma sırasındaki etkileşimin doğallığını yakalamak amacıyla yapılmıştır. Öte yandan, okuma etkinliğinin kaydedilecek olması ebeveyn ve öğretmenlerin etkinliği daha özenli gerçekleştirmelerine neden olmuş olabilir.

Elde edilen verilerin kodlanması amacıyla “yapılandırılmış gözlem formu” kullanılmıştır. Yetişkinlerin ve çocukların birlikte okuma etkinliği sürecinde sergiledikleri davranışlar ilgili literatür çerçevesinde geliştirilen “yapılandırılmış gözlem formu” kullanılarak kodlanmıştır. CHELLO (Neuman, Dwyer ve Koh, 2007), OMLİT-RAPT (Goodson, Layzer, Smith ve Rimdzius, 2006) ve CLEO (Holland- Coviello, 2005) araçlarındaki gözlem maddeleri incelenmiş ve yeniden gözlem maddeleri oluşturulmuştur.

Yapılandırılmış gözlem formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde hikâye öncesi, ikinci bölümde hikâye sırasında ve son bölümde ise hikâye sonrasında yetişkin ve çocuk davranışlarını kodlamaya yönelik maddeler yer almaktadır. Her madde etkinlik boyunca bir kez gözlemlendi ise 1 hiç gözlenmedi ise 0 olarak kodlanmış, maddelerin sıklıkları kodlanmamıştır. Öğretmenleri ile birlikte okuyan çocukların katılım davranışları gözlenirken, video kaydında gözlemlenebilen çocuklardan birinin davranışı gerçekleştirilmesi puanlanmıştır. Verilerin kodlanmasından önce kodlayacak olan iki araştırmacı gözlem formunu nasıl kodlayacakları konusunda eğitilmişler ve deneme amaçlı 6 etkinliği kodlamışlardır. Kodlayıcılar arasında güvenilirliği sağlamak amacıyla Cohen’s kappa katsayısı hesaplanmış ve  $\kappa = .88$  olarak bulunmuştur. Dikkat dağılmasını engellemek amacıyla her kodlayıcı günde aralıklı olarak 2 saatten fazla kodlama yapmamıştır.

### Veri Analizi

Ebeveyn, öğretmen ve çocukların birlikte okuma etkinliklerinde sergiledikleri davranışları betimlemek için toplanan verilerin sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Davranış gözlemlendiğinde ebeveyn, öğretmen ve çocuklara 1 puan verilmiş, davranış gözlenmediğinde ise puan verilmemiştir. Davranışın gözlenme sayısı toplanarak, toplam sayı ve yüzdelik oranları hesaplanmıştır. Ebeveyn, öğretmen ve çocukların “hiçbir şey yapmıyor” maddesi dışında kalan hikâye öncesi, sırası ve sonrası puanları toplanmış ve ortalama puanlar hesaplanarak gruplar arası farkları tespit etmek amacıyla bağımsız örneklemlili t testi analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

Bu araştırmada, evde ve okulda uygulanan birlikte okuma etkinliklerinin niteliği incelenmiş ve birlikte okuma sürecinde ebeveyn ve öğretmenlerin kullandıkları teknikler ve çocukların okuma etkinliğine katılımları saptanmıştır. Birlikte okuma tekniklerinin gözlenmesi sonucunda hikâye öncesi teknikleri kaç ebeveyn ve öğretmenin kullandıkları sayılmış ve toplam 45 ebeveyn ve 46 öğretmenlere göre yüzdeler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma teknikleri**

Hikâye Öncesi Teknikler	Ebeveyn		ğretmen	
	s	%	s	%
1.Çocuğun kitabı rahat görebileceği şekilde oturmasını sağladı mı?	38	84.4	43	93.5
2.Kitabın başlığını söylüyor, kapaktaki resimleri ve ya yazıları göstererek çocuğun dikkatini kitaba çekiyor mu?	35	77.8	43	93.5
3. Kitabı çocuğun geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendiriyor mu? (Daha önce bu kitabı okuduk, ya da ... gittik, senin de vardı gibi )	1	2.2	5	10.9
4.Kitapla ilgili kapalı uçlu sorular soruyor mu? Kapak ne renk? Kapakta ne resmi var?	6	13.3	16	34.8
5. Kitapla ilgili açık uçlu sorular soruyor mu? Sence bu kitapta ne olacak? Nasıl bir hikâyesi var? Sende ..... yapsan nasıl yapardın? vb	2	4.4	9	19.6
6. Doğrudan okumaya başlıyor.	2	4.4	1	2.2

Tablo 1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde, ebeveynlerin en fazla kullandıkları tekniğin (% 84.4) ile “Çocuğun kitabı rahat görebileceği şekilde oturmasını sağladı mı”, en az kullandıkları tekniğin ise (% 4.4) ile “Kitapla ilgili açık uçlu sorular soruyor mu” olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, ğretmenlerinde en fazla kullandıkları tekniğin (% 93.5) ile “Çocuğun kitabı rahat görebileceği şekilde oturmasını sağladı mı” ve “Kitabın başlığını söylüyor, kapaktaki resimleri veya yazıları göstererek çocuğun dikkatini kitaba çekiyor mu” (% 93.5) olduğu gözlenmiştir. ğretmenlerde en az gözlenen teknik ise (% 10.9) “Kitabı çocuğun geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendiriyor mu” olmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerden birinin ve ebeveynlerden ikisinin hikâye öncesinde hiçbir aktivite yapmadığı doğrudan hikâyeyi okumaya başladığı saptanmıştır.

Hikâye okuma sırasında gözlemlenen birlikte okuma tekniklerine yönelik sayı ve yüzdeler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Hikâye sırasında Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma teknikleri**

Hikâye sırasında kullanılan teknikler	Ebeveyn		ğretmen	
	s	%	s	%
1. Hikâyeye uygun mimik, ses tonuyla canlandırma yapıyor mu?	24	53.3	40	87
2. Çocuğun dikkatini resimlere çekiyor mu?	23	51.1	38	82.6
3. Hikâye ile ilgili kapalı uçlu sorular soruyor mu?	20	44.4	26	56.5
4. Hikâye ile ilgili açık uçlu sorular soruyor mu?	7	15.6	19	41.3
5. Resimlerin ve metinlerin anlamı ile ilgili tartışma yapıyor bilgi veriyor mu?	7	15.6	10	21.7
6. Çocuğun soru ve yorumlarına cevap veriyor mu?	20	44.4	27	58.7
7. Okuduğu sayfalar hakkında sorular soruyor ya da önceki önce ki sayfalarla ilişkilendiriyor mu?	9	20	17	37
8.Yeni kelimelerin telaffuzuna veya anlamına vurgu yapıyor mu?	1	2.2	3	6.5
9.Hikâyeyi çocuğun yaşantısıyla ilişkilendiriyor mu?	4	8.9	9	19.6
10.İletişim soru cevap şeklinde mi?	12	26.7	21	45.7
11. İletişim soru cevap dönüt şeklinde mi oluyor?	10	22.2	19	41.3
12. Çocuğun hikayeye katılmasına, hikayeyi tamamlamasına, dahil olmasına izin veriyor mu?	14	31.1	15	32.6
13.Hiçbir aktivite yapmıyor.	6	13.3	1	2.2

Tablo 3’deki sonuçlar incelendiğinde, ebeveynlerin (% 53.3) ve öğretmenlerin (% 87) en fazla “Hikayeye uygun mimik, ses tonuyla canlandırma” tekniğini kullandıkları gözlenmiştir. Yine

her iki grupta da (% 44.4 ve % 56.7) ile “kapalı uçlu sorular soruyor mu” tekniğinin sıklıkla kullanıldığı gözlenmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin hikâye okurken en az kullandıkları teknik de aynı olmuştur. Her iki grupta da (% 2.2 ve % 6.5) ile “yeni kelimelerin telaffuzuna veya anlamına vurgu yapma” çok az gözlenmiştir. Altı ebeveyn ve bir öğretmen hikâye okurken sadece kitabı okuduğu, herhangi başka bir teknik kullanmadığı saptanmıştır. Hikâye okuma sonrasında gözlemlenen birlikte okuma tekniklerine yönelik sayı ve yüzdeler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Hikâye sonrasında ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma teknikleri**

Hikâye sonrasında kullanılan teknikler	Ebeveyn		Öğretmen	
	s	%	s	%
1.Çocuğun ilgisini (beğendi mi, hoşlandı mı?) soruyor mu?	13	28.9	14	30.4
2.Çocuğa kitabı verip bakmasına izin veriyor ya da sonra bakabileceklerini söylüyor mu?	7	15.6	8	17.4
3. Çocuğun hikâye ya da konuyla ilgili sorularına cevap veriyor mu?	15	33.3	23	50
4. Hikâyeyi hatırlamasına yönelik sorular soruyor mu?	13	28.9	29	63
5. Çocuğun yaşamı ile ilişkilendirici sorular soruyor mu?	3	6.7	9	19.6
6. Açık uçlu sorular soruyor mu?	6	13.3	22	47.8
7. Hikâyeyi kendisi yeniden özetliyor mu?	3	6.7	10	21.7
8. Hikâyeyi yeniden çocuğa anlatıyor mu?	0	0	4	8.7
9. Hikâyeyi canlandırmalarını istiyor mu?	0	0	1	2.2
10.Hiçbirşey yapmıyor	19	42.2	9	19.6

Tablo 4’teki sonuçlar, ebeveynlerin % 42.2 ve öğretmenlerin % 19.6’sının kitabı okumayı bitirdikten sonra hiçbir şey yapmadan etkinliği bitirdikleri göstermektedir. Çalışma bulguları, ebeveynlerin hiçbirinin hikâye okuduktan “Hikâyeyi yeniden çocuğa anlatıyor” ve “Hikâyeyi canlandırmalarını istiyor” tekniklerini kullanmadığını ortaya koymuştur. Ebeveynlerin en fazla hikaye sonrasında kullandıkları tekniğin %33.3 ile “Çocuğun hikâye ya da konuyla ilgili sorularına cevap veriyor mu” olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlere ait bulgular incelendiğinde ise en fazla (% 50) ile hikâyeyi hatırlamaya yönelik sorular sordukları, en az ise (% 2.2) hikâyeyi canlandırmalarını istedikleri saptanmıştır.

Birlikte okuma sürecinde çocukların katılımlarına dair davranışları gözlenmiş ve bu katılım sayı ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Gözlem formunda yer alan davranış maddelerini gerçekleştiren çocuklara 1 puan verilmiş ve sayı ve yüzdeler bu puanlar kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 5’de çocukların hikâye öncesi sergiledikleri katılım davranışlarının sayı ve yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 5. Hikâye öncesi çocukların etkinliğe katılımları**

Hikâye Öncesi	Ebeveyn		Öğretmen	
	s	%	s	%
1. Kitaba karşı ilgi ve heyecan gösteriyor mu?	38	84.4	41	89.1
2. Sorulan sorulara cevap veriyor mu?	12	26.7	24	52.2
3. Kitapla ilgili bir şey söylüyor veya gösteriyor mu?	8	17.8	18	39.1
4. Kitapla ilgili soru soruyor mu?	3	6.7	5	10.9
5. Hiçbir aktivite yapmıyor.	7	15.6	1	2.2

Tablo 5’te yer alan verilere göre, ebeveynleriyle ve öğretmenleriyle birlikte kitap okuyan çocukların en fazla gözlenen etkileşim davranışı (% 84.4) “Kitaba karşı ilgi ve heyecan gösteriyor” olmuştur. Her iki grupta da en az gözlenen çocuk davranışı “Kitapla ilgili soru soruyor mu” olmuştur. Yedi ebeveyn ve bir öğretmenle birlikte kitap okuyan çocukların ise hikâye öncesinde hiçbir aktivite yapmadıkları gözlenmiştir. Tablo 6’da çocukların hikâye okuma sırasında sergiledikleri etkileşim davranışlarının sayı ve yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 6. Hikâye sırasında çocukların etkinliğe katılımları**

Hikâye sırasında	Ebeveyn		Öğretmen	
	s	%	s	%
1. Çocuk anlatım ve resimlerle ilgileniyor mu?	43	95.6	44	95.7
2. Çocuk sorulan sorulara sözel cevap veriyor mu?	20	44.4	31	67.4
3. Kitaba ya da resimlere işaret ediyor ya da dokunuyor mu?	23	51.1	23	50
4. Hikâyede geçen kelimeleri veya sesleri tekrar ediyor mu?	6	13.3	12	26.1
5. Hikâyede geçen olaylarla ilgili canlandırma veya taklit yapıyor mu?	5	11.1	5	10.9
6. Kendi yaşamı ile hikâyeyi ilişkilendiriyor mu?	3	6.7	13	28.3
7. Resimler, hikâyeler, öğretmenin ya da ebeveynin yorumları hakkında konuşup yorum yapıyor mu?	18	40	28	60.9
8. Hikâyeyi ve resimler hakkında soru soruyor mu?	13	28.9	18	39.1
9. Hikâye bitmeden ilgisini kaybeder ve gider	1	2.2	1	2.2
10. Hiçbir şey yapmıyor	2	4.4	0	0

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde, hem ebeveyn hem de öğretmenler hikaye okuduğunda çocuklarda en fazla görülen katılım % 95.6 ile "Çocuk anlatım ve resimlerle ilgileniyor mu?" olarak gözlenmiştir. Yine her iki grupta da % 2.2 ile "Hikâye bitmeden ilgisini kaybeder ve gider" davranışı en az gözlenmiştir. Ebeveyni okurken iki çocuğun hiçbir şey yapmadığı gözlenmiştir. Tablo 7'de çocukların hikâye sonrasında sergiledikleri etkileşim davranışlarının sayı ve yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 7. Hikâye sonrasında çocukta katılımları**

Hikâye sonrası	Ebeveyn		Öğretmen	
	s	%	s	%
1. Kitabın bir daha okunmasını istiyor mu?	1	2.2	1	2.2
2. Sorulan sorulara cevap veriyor mu?	24	53.3	35	76.1
3. Hikâye ya da resimlerle ilgili yorum yapıyor mu?	13	28.9	21	45.7
4. Hikâye ya da konuyla ilgili sorular soruyor mu?	14	31.1	14	30.4
5. Kendi başına hikâyeyi okumaya çalışıyor mu?	0	0	0	0
6. Hikâyeyi canlandırıyor mu?	0	0	0	0
7. Hiçbir şey yapmıyor	20	44.4	9	19.6

Tablo 7'de yer alan hikâye sonrasındaki çocuk katılım davranışları incelendiğinde, ebeveynleri ile birlikte okuyan çocukların % 53.3 ve öğretmenleri ile okuyanların % 76.1'inin en fazla gözlenen davranışı "sorulan sorulara cevap veriyor mu" olduğu görülmektedir. Öte yandan, ebeveyni ya da öğretmeni ile birlikte kitap okuyan çocuklarda hiç gözlenmeyen davranışları "kendi başına hikâyeyi okumaya çalışıyor mu" ve "hikâyeyi canlandırıyor mu" olmuştur. Ebeveynleri ile okuyan çocukların % 44.4 ve öğretmenleriyle okuyan çocukların % 19.6'sı hikaye sonrasında hiçbir şey yapmadıkları saptanmıştır.

### **Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma tekniklerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması**

Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma tekniklerini kullanma düzeylerinin karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklemli t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8'de yer alan sonuçlara göre, hikâye öncesi kullandıkları teknikler karşılaştırıldığında ebeveynlerin puanlarının ortalaması 1.82 öğretmenlerin ise 2.52 olarak bulunmuştur. Yapılan t testi sonuçları ebeveyn ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır ( $t_{89} = -3.51$ ;  $p > 0.01$ ). Sonuçlar öğretmenlerin hikâye öncesinde daha fazla teknik kullandığını göstermektedir. Hikâye okuma sırasında kullanılan teknikler karşılaştırıldığında, ebeveynlerin puanlarının ortalaması 3.35 öğretmenlerin ise 5.03 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{89} = -2.93$ ;  $p > 0.01$ ). Yine öğretmenlerin daha fazla teknik kullandıkları gözlenmektedir. Hikâye sonrası teknikler incelendiğinde, ebeveynlerin ortalaması 1.33 iken öğretmenlerin ortalaması 2.60 olarak



saptanmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t_{89} = -3.34$ ;  $p > 0.01$ ).

**Tablo 8.** Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma tekniklerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması

	Ebeveyn			Öğretmen			t	p
	s	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
Hikâye öncesi	45	1.82	,83	46	2.52	1.04	-3.51	0.00
Hikâye okuma	45	3.35	3.19	46	5.03	3.12	-2.93	0.00
Hikâye sonrası	45	1.33	1.5	46	2.60	2.08	-3.34	0.00
Toplam	45	6.51	4.18	46	10.43	4.9	-4.10	0.00

### Çocukların birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeylerinin karşılaştırılması

Ebeveyn ve öğretmenleri ile birlikte kitap okuyan çocukların katılım davranışlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklemlili t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Ebeveyn ve öğretmenleri ile birlikte kitap okuyan çocukların katılım davranışlarının karşılaştırılması

	Ebeveynle birlikte okuyan çocuklar			Öğretmenle birlikte okuyan çocuklar			t	p
	s	$\bar{X}$	ss	s	$\bar{X}$	ss		
Hikâye öncesi	45	1.35	1.0	46	1.91	.98	-2.67	0.00
Hikâye okuma	45	2.93	2.09	46	3.80	1.84	-2.10	0.03
Hikâye sonrası	45	1.15	1.22	46	1.54	1.04	-1.62	0.10
Toplam	45	5.44	3.18	46	7.26	2.91	-2.83	0.00

Tablo 9’da çocukların hikâye öncesi katılımları karşılaştırıldığında; ebeveynleriyle birlikte okuyan çocukların puanlarının ortalaması 1.35 öğretmenleriyle birlikte okuyanların ise 1.91 olarak bulunmuştur. Yapılan t testi sonuçları ebeveyn ve öğretmenleriyle birlikte okuyan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır ( $t_{89} = -2.67$ ;  $p < 0.01$ ). Bu sonuç, öğretmenleriyle birlikte kitap okuyan çocukların hikâye öncesinde daha fazla katılım sergilediklerini göstermektedir. Hikâye okuma sırasında, ebeveynleriyle birlikte okuyan çocukların puan ortalamalarının 2.93 öğretmenleriyle birlikte okuyanların ise 3.80 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t testi analizi sonuçları iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir ( $t_{89} = -2.10$ ;  $p < 0.05$ ). Hikâye sonrası çocukların katılımları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{89} = -1.62$ ;  $p > 0.05$ ). Bu bulgu ebeveyn ve öğretmenleriyle birlikte kitap okuyan çocukların katılımlarının benzer olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma etkinliklerinin niteliğinin incelendiği bu araştırma önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. İlk olarak, bulgular ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okumada kullandıkları tekniklerin sıklıkla okuyucunun daha aktif olduğu, çocukların ise pasif olduğu teknikler olduğunu ortaya koymaktadır. Hikâye öncesinde, öğretmen ve ebeveynlerin çocuğun kitabı rahat görebileceği şekilde oturmasını sağladığı ve kitabın başlığını söyleyip, kapaktaki resimleri veya yazıları göstererek çocuğun dikkatini kitaba çektiği gibi en temel düzeydeki teknikleri sıklıkla kullandıklarını; bunula beraber kitabı çocuğun geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirme ve açık uçlu sorular sorma gibi daha fazla çocukların etkileşimini gerektiren teknikleri daha az kullandıkları saptanmıştır. Benzer şekilde, hikâye okuma sırasında, öğretmen ve ebeveynlerin uygun mimik ve ses tonuyla okumaları en fazla gözlenen teknik olarak bulunurken, yeni kelimelerin telaffuzuna ve anlamını vurgulama, açık uçlu ya da yaşamla

ilişkilendirici sorular sorma gibi teknikleri daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Hikâye sonrasında, ebeveynlerin büyük bir kısmının kitabı okuduktan sonra hiçbir aktivite yapmadan etkinliği sonlandırdığı, çocuğun hikâyeyi tekrar canlandırmasını veya anlatmasını istemediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla hikâye öncesinde sohbet ettikleri ve hikâye sonrasında en fazla hikâye ile ilgili soru sorduklarını (Gönen ve diğerleri, 2010) ifade eden bulgular bu sonuçları desteklemektedir. Bu bulgular, birlikte okuma sürecinde ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğun etkileşimini destekleyici teknikleri sınırlı olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen sorularının incelendiği benzer bir araştırmada öğretmenlerin kapalı uçlu soruları açık uçlu sorulara göre daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012b).

İkinci olarak, araştırma bulguları çocukların birlikte okuma etkinliklerine katılımlarının sınırlı olduğunu ve beklenenin aksine, ebeveynleri ile birlikte okuduklarında katılımlarının daha az olduğunu ortaya koymuştur. Çocuk davranışlarının gözlem sonuçları, hikâye öncesi, sırası ve sonrasında ebeveynleri ile birlikte kitap okuyan daha fazla sayıda çocuğun hiçbir aktivite yapmadığı ve bir çocuğunda hikâye bitmeden ilgisini kaybedip ebeveynin yanından ayrıldığı gözlenmiştir. Birlikte okuma etkinliğinin dil ve okuryazarlık gelişimini desteleyebilmesi için çocukların etkinlik boyunca aktif olarak katılımı en kritik unsurdur (Sutton ve diğerleri, 2007). Eğer çocuk kitap okunurken etkinliğe aktif olarak katılmıyor hatta fiziksel olarak ortamdaki ayrılıyorsa birlikte okumadan beklenen yararların elde edilemeyeceği açıktır. Birlikte okuma sürecinde çocuğa soru sorulması, sorularının cevaplandırılması ve aktif etkileşim için teşvik edilmeleri daha fazla öğrenmeye yol açmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu nedenle, çocuğun okuma sürecine aktif katılımı, birlikte okumanın isimde olduğu gibi çocuk ve yetişkinin ortak olarak birlikte gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Son olarak, araştırma bulguları öğretmen ve ebeveynlerin kullandıkları birlikte okuma tekniklerinin ve çocukların katılımlarının farklı olduğunu göstermiştir. Beklendiği gibi öğretmenlerin bu alanda eğitilmiş olmalarından kaynaklı olarak hikâye öncesinde, sırasında ve sonrasında daha fazla teknik kullandığı saptanmıştır. Öte yandan, öğretmenle ve ebeveyni ile birlikte okuyan çocukların hikâye sonrası etkinliklerine katılımları benzer düzeyde bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin hikâye sonrası etkinliklerde çocuk katılımlarını sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle okunan hikâyeyi anlamaya, sorulara cevap verme, hatırladıklarını sözel olarak ifade etme ya da hikâyeyi canlandırma gibi çocukların aktif katılımlarını gerektiren faaliyetlerin gerçekleştirildiği hikâye sonrası etkinliklerin etkin olarak uygulanması oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin hikâye sonrası etkinliklere ayrıca yer vermeleri yararlı olacaktır.

Bu araştırma, birlikte okuma ile ilgili ortaya koyduğu sonuçlarla, okuma etkinliklerinin niteliğine dikkat çekmektedir. Birlikte kitap okumanın çocukların dil gelişimine ve okuryazarlık becerilerine olan olumlu etkilerini elde etmek için ebeveyn ve öğretmenlerin okurken çocukla daha fazla etkileşim içinde olmalarını gerektiren teknikler kullanmaları önerilmektedir. Gönen ve diğerleri (2010) okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerine yeterince önem verilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada da hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin dil etkinliklerini daha nitelikli ve etkili gerçekleştirmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun için birlikte okuma teknikleri ile ilgili öğretmen ve ebeveynler bilgilendirilmeli ve okumanın önemine yönelik daha duyarlı olmaları konusunda desteklenmelidirler. Çocukların dil ve gelişen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için dil etkinlikleri çocukların daha aktif olacakları tekniklerle gerçekleştirilmelidir. Etkileşimli okuma, diyaloga dayalı okuma gibi etkililiği bilimsel olarak ortaya çıkmış (Lonigan, & Whitehurst, 1998) olan tekniklerin okul öncesi eğitimi öğretmenlerine ve ebeveynlere anlatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma birlikte okumanın niteliğine odaklanmıştır, bu kapsamda daha detaylı olarak öğretmen ve ebeveyn sorularının niteliği ve çocukların cevaplarken kullandıkları dilin niteliğinin gelecekte incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online Dergisi* 13(2), 622-639.
- Bay, N. ve Alisinanoğlu, F. (2012a). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(8), 80-93.
- Bay, N., ve Alisinanoğlu, F. (2012b). Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Yapısı Üzerindeki Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi* 6(1), 1-39
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cengiz, Ö. (2013). Türk Annelerinin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 97-114.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, D., ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *İlköğretim Online*. 13 (4) 1449-1472.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. ve Kim, M. (2013). Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats. *Early Education and Development*, 24:2, 123-137.
- Gönen, M. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., ve Özyürek, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 23-40
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., ve Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading And Writing*, (2), 287.
- Holland-Coviello, R. (2005). *Language and literacy environment quality in early childhood classrooms: Exploration of measurement strategies and relations with children's development* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, University Park
- Kardaş, C., ve Alp, D. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Medy*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- Lonigan, C.J., ve 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
- Goodson, B.D., Layzer, C., Smith, W.C., ve Rimdzius, T. (2006). *Observation Measures of Language and Literacy Instruction (OMLIT)*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.
- Martin-Chang, S., ve N. Gould O. (2012). Reading to Children and Listening to Children Read: Mother-Child Interactions as a Function of Principal Reader. *Early Education and Development*, 23(6), 855-876
- Matulga, D.I. (2008). *A Picture Book Primer: Understanding and Using Picture Books*. Greenwood Publishing Group. [Adobe Digital Edition version].
- Neuman, S.B., Dwyer, J., ve Koh, S. (2007). *The Child/Home Early Language and Literacy Observation (CHELLO)*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285- 293
- Powell D. R. ve Diamond, K. E. (2012). *Promoting early literacy and language development*. In R. C. Pianta (Ed) *Handbook of Early Childhood Education*. NY: Guilford Press
- Sénéchal, M., ve LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 92, 39-52.
- Sénéchal M. (2012). *Child language and literacy at home*. In (Ed) B. H. Wasik *Handbook of Family Literacy*. (p.p. 38-51). NY: Routledge
- Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., ve Curenton, S. M. (2007). Assessing the Quality of Storybook Reading. Khara L. Pence (Ed.), *Assessment in Emergent Literacy*, CA: Plural Publishing
- Tetik, G. (2015). *Farklı hikaye anlatma teknikleri ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Wasik, B. H. ve Van Horn, B. (2012). The role of family literacy in society. B. H. Wasik (Ed), *Handbook of Family Literacy* (p.p. 3-19). NY: Routledge
- Whitehurst, G.J. ve Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-72