



Kapadokya Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü  
Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı

**ETKİLEŞİMLİ OKUMA FAALİYETİNİN, DİL  
VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN VEYA  
OLMAYAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ  
İLETİŞİM BECERİLERİNE OLAN ETKİSİNDE  
EBEVEYN UYGULAMA VE GÖRÜŞLERİNİN  
BELİRLENMESİ**

Fatma Merve GÖNCÜ

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023



ETKİLEŞİMLİ OKUMA FAALİYETİNİN, DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN VEYA  
OLMAYAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNE OLAN ETKİSİNDE  
EBEVEYN UYGULAMA VE GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Fatma Merve Göncü

Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

## ÖZET

GÖNCÜ, Fatma Merve. Etkileşimli Okuma Faaliyetinin, Dil Ve Konuşma Bozukluğu Olan Veya Olmayan Okul Öncesi Çocuklarının İletişim Becerilerine Olan Etkisinde Ebeveyn Uygulama Ve Görüşlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2023

Bu anket çalışması, doğru ebeveyn tutumları ve gerekli uyarılar esas alınarak, ebeveynlerin okul öncesi konuşma bozukluğu olan/olmayan çocuklarına uyguladığı etkileşimli kitap okuma faaliyetinin, çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini ve ebeveyn tutumlarının incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya Şanlıurfa'nın Haliliye, Karaköprü ve Eyübiye ilçelerinde yaşayan hastane, kreş vb kurumlar aracılığıyla tanı kriterlerini sağlayan okul öncesi çocuğu olan 111 ebeveyn katılım sağlamıştır. 89 katılımcı çocuğu dil ve konuşma tanısı olmayan grubu oluştururken 22 katılımcı çocuğu dil ve konuşma tanısı alan grubu oluşturmaktadır. Veriler Google anket formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı yapılandırılmış Anket Formu" ve Işıkoğlu Nesrin (2016) tarafından geliştirilen "Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)" isimli ölçek kullanılmıştır.

Çocuğu dil ve konuşma bozukluğu tanısı olmamış ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin tanısı olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada, ebeveynin çocuğuyla yapacağı Etkileşimli Kitap Okuma faaliyetinin; ebeveyn faaliyete dair yeterlilik düzeyinin, okul öncesi bir çocuğun dil ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erken çocukluk döneminde çocukların ilk etkileşimleri ebeveynleri aracılığıyla başlamaktadır. Çocuk, temel becerileri bu süreçte kazanır. Gerekli uyarılar temel becerilerin kazanım sürecini hızlandırmaktadır. Araştırmalar, çeşitli uyarılar kullanılarak yapılan etkileşimli kitap okuma faaliyetinin, çocuğun temel kazanımlarını edinmeye başladığı dönemlerde, ebeveynlerin doğru tutumlar kullanarak, doğru uyarılarla yaptıkları uygulamaların, çocuğun temel dil becerilerinden; alıcı dil, ifade edici dil, semantik ve pragmatik dil becerileri üzerindeki etkilerinin oldukça büyük rol oynadığını göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler :** etkileşimli kitap okuma, dil ve konuşma gelişimi, okul öncesi çocuk, ebeveyn, çocuk edebiyatı.

## ABSTRACT

GÖNCÜ, Fatma Merve. *Pre-School Children Diagnosed with Speech and Language Disorder Investigation of Communication Qualifications of Parent Carrying out Interactive Book Reading Activity.*, Master's Thesis, Nevşehir, 2023.

This review study was conducted to reveal the effect of interactive book reading activity applied by parents on with/without speech disorder preschool children's language skills based on proper parental attitudes and necessary stimuli in the light of literature research and comparison. The initial interactions of children in early childhood begin with their parents. The child acquires basic skills in this process. The necessary stimuli accelerate the acquisition of basic skills.

111 parents with pre-school children who met the diagnostic criteria through hospitals, kindergartens etc. living in Haliliye, Karaköprü and Eyübiye districts of Şanlıurfa participated in the research. While 89 participant children constitute the group not diagnosed with speech and language, 22 participant children constitute the group diagnosed with speech and language. Data were collected using a Google survey form. In the study, the "Semi-structured Questionnaire Form" prepared by the researcher and the scale called "Child Parent Reading Together Activities (CEBOE)" developed by Işıkoğlu Nesrin (2016) were used.

Parents whose children have not been diagnosed with language and speech disorders seem to have a higher level of reading activity levels than parents with a diagnosis of child-parent joint reading. In the research, the Interactive Book Reading activity that the parent will do with their child; It has been concluded that the level of parental activity proficiency is effective in the development of a preschool child's language and speech skills.

The studies in the related literature have shown that the interactive book reading activity carried out by using a variety of stimuli and the practices that parents apply by using the appropriate stimuli in the periods in which the child begins to acquire the basic skills play a major role in receptive language skills, expressive language skills, and semantic and pragmatic language skills out of the basic language skills of the child. Social, cognitive, academic, sensory, and early literacy skills that are considered as basic skills apart from the language skills are thought to be among the basic skills that develop indirectly due to the development of language skills.

**Keywords:** interactive book reading, language and speech development, preschool child, parent, children's literature.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>i</b>
<b>YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....</b>	<b>ii</b>
<b>ETİK BEYAN.....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>vi</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 ETKİLEŞİM TEMELLİ YAKLAŞIMLAR.....</b>	<b>4</b>
<b>2. BÖLÜM : ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. KİTAP VE OKUMA.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA FAALİYETİ.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYARANLARI .....</b>	<b>9</b>
<b>2.4. ETKİLEŞİM FAALİYETLERİNDE EBEVEYNİN ÇOCUK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ .....</b>	<b>13</b>
<b>2.5. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ADIM TEKNİKLERİ.....</b>	<b>16</b>
<b>2.5.1. FAALİYET ÖNCESİ UYGULAMA ADIM VE TEKNİKLERİ.....</b>	<b>17</b>
<b>2.5.2. FAALİYET SIRASI UYGULAMA ADIM VE TEKNİKLERİ.....</b>	<b>19</b>
<b>2.5.3. FAALİYET SONRASI UYGULAMA ADIM VE TEKNİKLERİ.....</b>	<b>23</b>
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2. KATILIMCILAR.....</b>	<b>25</b>

<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....</b>	<b>26</b>
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....</b>	<b>26</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....</b>	<b>27</b>
<b>3.6. SINIRLILIKLAR.....</b>	<b>28</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1. DEMOGRAFİK BULGULAR.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2. ÖLÇÜM ARAÇLARINA VE VERİLERİN DAĞILIMINA AİT BULGULAR.....</b>	<b>33</b>
<b>4.3. HİPOTEZLERE AİT BULGULAR.....</b>	<b>36</b>
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....</b>	<b>46</b>
<b>6. ÖNERİLER.....</b>	<b>49</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>50</b>
<b>EK 1. ORİJİNALLİK RAPORU .....</b>	<b>57</b>
<b>EK 2. ETİK KURUL İZİNİ FORMU.....</b>	<b>58</b>
<b>EK 3. ÇEBOE ÖLÇEĞİ.....</b>	<b>59</b>
<b>EK 4. ANKET FORMU.....</b>	<b>63</b>

## GİRİŞ

Dil, ister işaret ister konuşma yoluyla, simgesel kodlar kullanılarak soyut düşünceleri aktarmaya yarayan bir araçtır (Topbaş, 2015). Dil gelişimi, doğumla birlikte başlamakta ve erişkinliğe kadar sürmektedir. Çocuğun kendi vokalizasyon gelişimi, ebeveynin çocuk ile kurduğu sosyal etkileşim ve çevresel etmenlerin de bütünleşmesine bağlı olarak bir gelişim seyri izler. Anne, daha çocuk doğduğundan itibaren, ona dili öğretmek adına bir çaba gösterir. Çocuğun, istek bildiren veya huzursuzluk ifadesi barındıran çeşitli seslerini anlamlandırarak çocukla devamlı bir etkileşim içerisine girer. Anne ve çocuğun bu etkileşimi, çocuğun gelecekteki toplumsal ilişki ortamını hazırlar (Korkmaz, 2005).

0-12 ay söz öncesi iletişim döneminde, ebeveyn çocukla birlikte yaptığı her bir rutin esnasında konuşarak çocuğa uyarıcı sağlar. Yumuşak şarkılar söylemek, kitap okuyup masallar anlatmak, uyarıcı duyarlı çocuklar için önemli anlamsal girdiler sağlamaktadır (Murphy, 2009). Uzuner ve ark. (2002), çocukların öykü anlatma, betimleme, ikna etme ve açıklama yapma yetilerini iki yaşından itibaren kazandığını söylemektedir. 3 yaş, çocuğun bilişsel gelişiminin en yüksek olduğu evrelerden biridir, mantıksal düşünme, problem çözme ve dil ile ifade etme gücü bu dönemde daha da artmakla birlikte bu durumla orantılı olarak sözcük öğrenme hızı da artmaktadır (Korkmaz, 2005). 3 yaşında çocuğun ayrıntıları fark etme yeteneği hızla gelişir. Keşfetme güdüsü artar ve “neden” sorusunu sıklıkla sorar. Çocuk bunlara bağlı olarak aynı kitabı ebeveynine tekrar tekrar okutturarak her defasında yeni bilgiler öğrenir (Murphy, 2009).

Çocuğun bilişsel ve dil gelişimine bağlı olarak çocuk dil gelişim sürecinde; düşünme, kavram oluşturma, olaylar arasında bağlantı kurma, problem çözme ve bilgi aktarımı vb. yetilerin gelişimi artar. Bu özellikler, çocuğun iletişim kurmasında önemli rollere sahiptir (Gözalın, 2013). Okul öncesi dönem, çocuğun ilk kitap deneyimlerini yaşamaya fırsat sunan dönemdir (Sever, 2018). Garvie (1990)’ye göre, okul öncesi dönemde, çocuklara gelişim seviyelerine uygun bir hikâye kitabı seçildiğinde çocuk o hikâyeye kolayca adapte olur, kendi düşünceleriyle hikâyedeki olayları birleştirir, hayaller kurar ve aynı zamanda doğal olarak dili edinir (Er, 2016). Okul öncesi dönemi çocukları için çocuk kitaplarının etkisi, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisinin

artması yönünden geleneksel yöntemlere göre etkililiğinin daha yüksek olduğu araştırma dâhilinde görülmüştür (Aslan, 2007).

Çalışmada, dil bozukluğu olan okul çağı çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ebeveynler ile dil ve konuşma bozukluğu olmayan okul çağı çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ebeveynlerin faaliyet içinde çocuklarıyla kurduğu iletişim becerilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitimcilerden faaliyet öncesi “yarı yapılandırılmış gözlem soruları” sorulup ÇEBOE (Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri) ölçeği kullanılarak sonrasında faaliyet içi tutumları formunun doldurulması ebeveynlerden alınan bilgilerin tek tek değerlendirilmiştir. Çalışma, ebeveynlerin tutumlarını ölçerken tutumların doğruluğu üzerinden faaliyete dair genel farkındalığı arttırmayı, tutumların çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin literatür bilgisi ışığında incelenmiştir. Temel amaç kapsamında, Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle birlikte yaptıkları etkileşimli kitap okuma faaliyetinin uyarıcıları ve yöntemleri esas alınarak, faaliyetin dil ve konuşma gelişimi üzerindeki etkisi ve faaliyeti etkin kılan doğru ebeveyn tutumları incelemelerine yer verilmiştir.

Araştırma süresince aşağıda yer alan soru için cevaplar aranmıştır:

Dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan erken çocukluk dönemindeki çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri düzeyleri farklılık göstermekte midir?

# 1. BÖLÜM

## GENEL BİLGİLER

### 1.1 Dil ve Konuşma Bozuklukları

Konuşma bozukluğu; konuşma seslerinin artikülasyonunda, akıcılığında ve/veya konuşma sesinde bir aksaklık olmasıdır. Dil bozukluğu; konuşma, yazı ve/veya diğer sembol sistemlerinin algılanması ve/veya kullanılması boyutlarında gözlenen bozukluktur (Konrot, 1986). Dil ve konuşma sorunları çocuğun aile, arkadaşları ve bulunduğu çevreyle olan duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkileyen sorundur. Ortaya çıkan sorun nedeniyle bireyin; dili kullanma, konuşmayı öğrenme ve iletişimdeki güçlüklerin bireyin eğitim ve sosyal performansını olumsuz yönde etkileyen güçlüklerdir. Annenin verdiği eğitim, sosyal etkileşim, oyun ve beyinsel gelişim erken çocukluk döneminde dinamik bir rol oynamaktadır. Ses bilgisi, sözdizimi/dizinbilgisi, anlambilgisi ve edimbilgisi/kullanımbilgisi çocukların dili kullanımında birlikte işler. Medikal, çevresel ve sosyal faktörler dili olumsuz etkileyen faktörler olarak bilinmektedir (Çiyiltepe, 2005).

Beklenen yaşta beklenen dil gelişimini tamamlayamayan çocuklar için gecikmiş dil ifadesi kullanılır (Şenkal, 2018).

Belirli sesleri üretmede güçlük çekilmesi veya yanlış üretilmesi artikülasyon bozukluğudur (Korkmaz, 2008).

Kekemelik genetik temelli bir bozukluktur. Genetik, fizyolojik, psikolojik ve çevresel etkiler kekemeliğin gelişimsel yolunu yönlendirmektedir (Ambrose, Cox ve Yairi, 1997). Konuşma sırasında ses, hece ve/veya sözcükleri tekrarlama, uzatma konuşmaya başlamada zorlanmalar kendini kekemelik olarak gösterebilmektedir (Korkmaz, 2008)

İşitme engelli çocuklar işitme derecesine bağlı olarak belli sesleri yeteri kadar duyamamaktadır (Korkmaz, 2005). İnsanlar işiterek ses algısını geliştirirler bu sebeple dil ve konuşma becerilerinin gelişmesinde işitme etkin role sahiptir (Tüfekçioğlu, 2003). Çocuklarda meydana gelen işitme kayıpları ne kadar erken tespit edilirse çocuğun konuşma gelişim sürecini yakalaması da o kadar hızlı olmaktadır (Şenkal, 2018).

## **1.2 Etkileşim Temelli Yaklaşımlar**

Sosyal etkileşim gelişimsel olarak zamanla çevresel temasların ve uygun deneyimlerin artmasına bağlı olarak zenginleşerek farklılaşmaktadır. McLean (1987)'in açıklamasına göre dil sosyal etkileşimde bir geri dönüt mekanizmasını oluşturmaktadır (Şenkal, 2018). Dil sosyal etkileşimin bir aracıdır. Etkinlikler sosyal etkileşimi sağlayarak, dili aktif kullanmayı sağlamaktadırlar. 2005 yılında Türkçe öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla birlikte etkileşimci yaklaşım da temel alındığında, öğrencilerin etkileşim yoluyla; dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmede, Türkçe öğretimi etkinliklerinin önemli olduğu ön görülmüştür (Güneş, 2017). Sosyal, dilbilimsel, biyolojik ve bilişsel faktörlerin birbirleri içinde bütünsel bir sentezi sonucu etkileşim meydana gelir. Vygotsky dil ediniminde bireyin etkileşim içindeki rolünü vurgulamaktadır (Topbaş, 2015).

Etkileşim çocuğun durumlara karşı gösterdiği tepkileri kapsar. Çocuğun etkileşim sırasında, bilişsel, dilsel, kişilik ve toplumsal gelişimi açısından önemli deneyimler edinmesine fırsat oluşturacak etkili araçlardan birisi de kitaplardır (Sever, 2018). Çocuklarla yapılan iyi bir sohbet karşılıklı etkileşim geliştirmeyi sağlar. Karşılıklı etkileşimi sözel ve sözel olmayan bir takım unsurlar arttırabilmektedir bunlar; yüz yüze

olma, göz kontağı kurma, ortak dikkate sahip olma ve iletişim fikirlerine karşılık verilmesini sağlar (Diken, 2019).

Erken çocukluk döneminde, çocuklar oldukça güçlü duygulara sahiptirler. Etkileşim yaklaşımlarından biri olan Gelişimsel etkileşim yaklaşımını ifade eden, Bank Street Yaklaşımı Programı, çocuğun duygularını özgürce ifade edebilme noktasında çocuğu desteklemektedir. Yaklaşımın temel amacı; aileden başlayarak topluma kadar uzanan eğitim-öğretim sürecinde çocuğun diğer bireylerin haklarına ve farklılıklarına saygı duyması, çevreyle uyum sağlaması, aidiyet duygusunu geliştirmesidir. Dolayısıyla, Bank Street Yaklaşımı (Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı) bu noktada oldukça büyük kazanımlar sağlamaktadır (Bayhan ve Kangal, 2008).

Çevresel etkileşimin önemli isimlerinden Bloom ve Lahey'in ortaya atmış olduğu etkileşim yaklaşımında dil 3 temel ögeyi kapsamaktadır. Bunlar; içerik, biçim ve kullanımdır (Güleryüz, 1990). Dilin içeriği anlam bilgisidir. Kavramlar belirli biçimlerde simgelenir, bu simgeler kavramın içeriğini oluşturur (Topbaş, 2015). Biçim, dilin iç yapılarını inceleyen bölümdür (Ege, 2005). Sözcükte, Kök ve ekleri kullanım özelliklerini inceler (Topbaş, 2015). Dilin kullanımı ise dilin sosyal bağlamda işlevi doğrultusunda iletişim amaçlı kullanımıdır (Topbaş, 2015).

Etkileşim faaliyetinde, faaliyeti yapan ebeveynin çocuğa karşı duygusal hazır bulunuşluk rolü, faaliyetin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Bringen ve Robinson (1991), annenin hazır bulunuşluğunu; duyarlı olma, düşmanca ve mücadelecilik olmama ve uygun yapılandırma olarak tanımlamışlardır. Duyarlılık; annenin sabırlı, öğreticiliğe ve çocuk tarafından sorulan soruları cevaplandırmaya hevesli olmasının yanında çocuk için ulaşılabilir bir kimse olmasıdır. Yapılandırma; çocuğun liderliğine uyum sağlama ve çocuğa sınır koyabilme tutumlarıdır. Zorlayıcı olmama; çocuğun özerkliğine kulak verme ve aşırı koruyucu bir tutum sergilememektir. Düşmanca davranmama; çocuğu sürekli tenkit etmeyen ve korkutmayan bir ebeveyn tutumu sergilemektir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011).

## 2. BÖLÜM

### ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA

#### 2.1 Kitap ve Okuma

Çocukların okuma ve yazmaya yönelik ön koşul becerileri okul öncesi dönemde başlamaktadır. Harflerin sözcükleri oluşturması, sözcüklerin aralarında boşlukların yer alması vb. farkındalıkları erken dönemde kazanabilmektedirler (Haktanır, 2021). Okul öncesi dönem de edinilen okuma yazma becerileri okuma yazmanın temelini oluşturmaktadır (Bayraktar, 2018). Çocuk edebiyatı ürünleriyle bir arada olmak ve kitapları incelemek için çocukların okuma yazma bilmelerine gerek yoktur (Arıcı ve Tüfekçi Akcan, 2018). Resimli Kitaplar dili geliştirmeye yönelik kullanılan araçlardan biridir. Çocuğa öykü okunurken okuma zevki de aşılmalıdır (Korkmaz, 2005).

Etkileşimde, çocuğun bilişsel, dilsel, kişilik ve toplumsal gelişimi açısından önemli yaşantılar edinmesine fırsatlar oluşturacak etkili araçlardan biri de kitaplardır (Sever, 2018). Resimli çocuk kitapları bireyin farklılıklarını deneyimlemesine katkı sağlar. Okumaya yönelik amaç ve planın belirlenmesi noktasında ebeveynlerin çocukla kitabı paylaşmadan önce okuyup incelemeleri faydalı olacaktır (Çetinkaya, Topçam, Sönmez, Durmaz, Yıldırım, Sezer S., Sezer B., 2021). Okul öncesinde, kitapla tanışmak çocuğa kitap sevgisi kazandırır. Kitaplar çocuklarda görülebilecek; kardeş kıskançlık, sevgi, arkadaşlık vb. konularda içsel farkındalık kazandırdığı gibi kitapta yer alan görseller ise çocuğun görsel algısını arttırmada etkin rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde, Kitaplarda soyut kavramlardan çok temel anlamlarıyla yapılan kullanım çocuğun metni anlamlandırmasını kolaylaştırır (Akbulut ve Şehirli, 2021).

Okuma; sözcük dağarcığını geliştirir, zihni yeniden yapılandırmaya yardımcı olur, iletişim becerilerini geliştirir, hayal gücüne ve yaratıcılığı geliştirir, zihin ve dil becerilerini geliştirir (Arıcı ve Tüfekçi Akcan, 2018). Kitap okumada geleneksel modellerin yanında; Dinleme, birlikte okuma, grup halinde okuma, yankı tekrar okuma, kayıt okuma, tahmin ederek okuma, Katılımlı/etkileşimli okuma, modelleri de mevcuttur (Akbulut ve Şehirli, 2021).

Okumanın bilişsel, psikolojik ve sosyal bakımdan sağladığı birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; (Erdoğan Ö., Erdoğan T., Günaydın, Ataş ve Özdemir, 2022).

1. Zihni yeniden yapılandırmaya yardımcı olur
2. Sözcük dağarcığını geliştirir.
3. İletişim becerilerini geliştirir.
4. Hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir.
5. Zihinsel becerileri geliştirir.
6. Dil becerilerini geliştirir.

## **2.2 Etkileşimli Kitap Okuma Faaliyeti**

Etkileşimli kitap okuma, temelde okul öncesi dönemdeki bir çocuğun sözel dil becerileri ile semantik bilgisini geliştirilmesini hedefleyen, yetişkin ve çocuğun etkileşimli olarak kitap okudukları bir süreci ifade eder (Whitehurst ve diğ., 1988; Whitehurst, Arnold ve diğ., 1994; Whitehurst, Epstein ve diğ., 1994).

Hem normal gelişim gösteren hem işitme yetersizliğine sahip çocukların gelişiminde özellikle erken okuryazarlığın desteklenmesinde, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde resimli çocuk kitapları oldukça önem taşımaktadır (İlhan İyi, Aşkar, Özen ve Gönen, 2020).

Yaklaşık 50 adet etkileşim kitap içerisinde en çok kullanılan kavramlar incelendiğinde sırasıyla; sayı/sayma, miktar ve zaman kavramlarıdır. En çok kullanılan ilk üç kelime ise “bir”, “çok” ve “sonra”dır (Akbulut ve Şehirli, 2021)

Etkileşimli kitap okuma, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen üç temel uygulama prensibine dayanmaktadır. Bunlar, çocuğu okuma etkinliğine katılıma teşvik etme, çocuğa konuştuklarıyla ilgili dönüt verme ve çocuğun ilgi alanlarını yansıtan öykü kitapları seçerek üzerinde konuşulacak konuları belirlemedir (Hargrave ve Senechal, 2000).

Araştırmalar etkileşimli okuma yapılan okul öncesi çocuklarda yazı farkındalığının arttığı gözlemlenmiştir (Bayraktar, 2018). Etkileşimli hikâye kitabı

okumak çocukta yazı farkındalığı yaratmak ile birlikte fonolojik farkındalık yaratıp, erken okuma yazma becerilerini kazanması anlamına gelir. Bu becerilerin yanı sıra çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri de olumlu yönde etkilenir. Bu kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda, etkileşimli hikâye kitabı okuma konusunda, öğretmenlerin ve anne babaların gerekli donanıma sahip olmalarında yarar vardır. Öğretmenler meslekleri icabı nasıl etkileşimli kitap okuyacakları bilgisine sahiptirler (Er, 2016).

5-6 yaş grubu çocuklarda değer kavramlarının soyut olması sebebiyle soyut kavramların daha iyi anlaşılması adına, belli uyaranlar kullanılması, çocuğun zihin dünyasında kavramı somutlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Halat, 2017). Çocukların belli bir yaş dönemine kadar soyut olguları somutlaştıramaması durumuna karşın, çocuklarla birlikte masal veya hikâyeler okumak, bu duruma çözüm odaklı bir fırsat sunarak soyut kavramları somutlaştırır ve çocukların soyut kavramları öğrenme yetisini arttırarak onlara semantik yönden kazanım sağlamaktadırlar (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018).

Etkileşimli kitap okumada çocuk sürece dahil edilir. Bu etkinlikte çocuğun neden-sonuç ilişkileri kurması, sorular sorması, sürece katılması ve hikayeye etkin olarak katılması desteklenir. Bu sayede çocuğun okuma yazmaya için gerekli ön koşul beceriler, kelimelerin anlamlarını öğrenme, kelimeleri doğru telaffuz etme, doğru cümle kullanımı, ses ve ses birim farkındalığı oluşması gibi beceriler okul öncesi dönemde kazanılır (Kavcar, 2022)

Toppelberg ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmalarda çocukların dil gelişiminde bazı çevresel etmenlerin rolü oldukça büyük olduğu görülmüştür. Çocuğa öyküler okunarak okunan öyküleri tartışmak, günlük rutinlerde çocukla sohbet halinde olmak, annenin çocuğun seviyesine uygun nitelikli bir şekilde uzun ve bol sözcükler kullanarak çocukla konuşması, dil gelişiminde önemli tutumlar olarak görülmüştür (Korkmaz, 2005). Ebeveynlerin, öykü kitapları okuyarak çocukların dili edinip, kelime haznelerini geliştirmeleri dışında, kitabı nasıl tutacakları gibi pek çok kabiliyeti kazandıkları görülmüştür (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018).

Etkileşimli kitap okumanın çocukların dil becerilerinin gelişiminde oldukça katkıları olduğu gözlemlenmiştir. Bundan dolayı erken çocukluk döneminde yer alan çocukların dil becerilerini desteklemeyi hedefleyen müdahalelerinin bilinmesi, kullanılması ve uygulanması okul öncesi farklı yaş grupları için yaşam kalitesini arttırdığı gözlemlenmiştir (Balıkçı ve Görgün, 2022).

LaCour, McDonald, Tissington ve Thomason (2013) çalışmalarında etkileşimli aktif okumanın yararları aşağıda 10 madde halinde özetlenmiştir: (Erdoğan Ö., Erdoğan T., Günaydın, Ataş ve Özdemir, 2022).

1. Çocukların dil gelişimlerini destekler
2. Erken okuryazarlık becerilerini geliştirir.
3. Okumaya yönelik ilgiyi ve tutumu olumlu etkiler.
4. Bilişsel gelişimi destekler.
5. Sosyal gelişimi destekler.
6. Yazı farkındalığını geliştirir.
7. Fonolojik farkındalığı geliştirir.
8. Duygusal gelişimlerini sağlar.
9. Olumlu davranışları pekiştirir.
10. Eleştirel düşünmeyi geliştirir.

### **2.3 Etkileşimli Kitap Okuma Uyarıları**

Etkileşimli kitap okumada görsel, dokunsal ve işitsel uyarılar yer almaktadır. Bunlar; kısa oyunlar, tekerlemeler, görseller vb. uyarılardır. Bu uyarılara kaynaklık eden malzemelerden, kutu oyunları, kuklalar ve temel öge olan çocuğun yaşına uygun olarak seçilmiş ilgi çekici resimli kitaplar vb. materyaller faaliyeti desteklemektedir. Faaliyet öncesi, sırası veya sonrasında faaliyet yönteminin amacına uygun bir şekilde kullanılan bu materyaller, bu destek uyarılarının çocuğun semantik becerileri ve kitap sevgisinin arttırmaktadır.

Faaliyetin temel iskeleti olan uyaranlardan resimli kitapların seçiminde, seçilen kitabın özelliklerinde dikkat edilmesi gereken temel kriterler çocuğun yaş ve dönem özelliklerine göre farklılaşmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının masal, öykü, şiir gibi yazınsal kaynakların yanında tekerleme, bilmece, saymaca gibi sözel ifadeler ile beslenen çocuklar ana dillerinin güzelliğini sezer ve içselleştirir. Okul çağı dönemiyle birlikte kitap okuma sevgisi büyük bir oranda artış göstermektedir (Sever, 2018). İlköğretimle birlikte çocuk-yazın ilişkisi çocuğun ana diline karşı bir bilinç kazandırmakla birlikte bu edebi metinler çocuklara dilsel ve görsel açıdan zenginleştirilmiş modeller sunarak dil bilinci ve dil duyarlılığını arttırmaktadır (Sever, 2003).

Günümüzde her yaş dönemine uygun kitaplar mevcuttur. Bebekler az yazılı büyük ve anlaşılır resimli kitapları daha çok sevmektedir. Özellikle 18-24 ay döneminde bebekler kitaplara bakma ve sayfa çevirme eylemleri hoşlarına gitmektedir (Tuncer, 2022).

1-7 yaş çocuğa kitap sevgisinin aşılandığı temel evredir. Bu yaş aralığına hitap eden kitaplarda resimler metinlerden daha çok yer tutar. Görsel uyaranlar çocukta estetik zevkin gelişmesini sağladığı gibi bu uyaran işitsel uyaranla bir araya geldiği zaman çocuğun anlam gelişimini de pekiştirmektedir. 2-3 yaş aralığı okuma kitaplarında resmi ifade eden çok az sözcük bulunur. 4-5 yaş aralığı okuma kitaplarında resimler çocuk için hikâyeleri anlatabilecek güçlükte olur ve kitaplarda yer alan konular hikâyeye özelliği taşır. 6-7 yaş okul çağıdır. Çocuğun okuma ve yazmayı öğrenmesine bağlı olarak hikâyeye kitaplarındaki cümlelerin anlamı ve cümlelerin yapısı da buna bağlı olarak zenginleşmektedir (Zengin, A. Y. ve Zengin, N. 2009).

Ebeveynler çocuklar için kitap seçiminde kitapların anlatım sadeliğine dikkat etmelidirler. Kitap içerisinde gereksiz ve bayağı sözcükler yer almamakla birlikte duruluk, akıcılık, açıklık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Yalçın ve Ayaş, 2011).

Yazılı kitap uyaranlarından farklı olarak yazısız kitap uyaranlarında, kitapta yer alan resimler üzerinden, ebeveynin doğaçlama yoluyla çocuğa yazısız okuma yapması durumuna olanak sağlamaktadır. Bu tarz yazısız kitap uyaranları 1-6 yaş arasında henüz

okuması olmayan çocuklar için uygun görülmektedir. Masal veya hikâye anlatımının anlatımın içine girmek için geçiş objesi kullanmak masalı daha interaktif kılmaktadır. Anahtar, sembolik oyuncaklar vb. somut semboller, soyut bir anlatıya geçişi kolaylaştırmaktadır. Masal anahtarı ve tekerlemeler kullanılarak masal kapısı açıldığında, masala artık giriş yapılır ve soyut bir dünyanın içine girilme hali somutlaştırılır. Yine sembolik olarak kullanmak üzere çocuğun sevdiği hayvan oyuncaklarından bir tanesi masal arkadaşı olarak kullanılır. Çocuk utangaç, çekingen veya inatçı bir mizaca sahip ise çocuğun bir masal arkadaşının olması, etkileşimli kitap okuma esnasında sorulan bazı bilgi içerikli soruların sorulmasını kolaylaştıracaktır. Çünkü burada kullanılan aynalama yöntemi çocuğun bilgisini ölçme noktasında bir faaliyet olmadığı hissini çocukta oluşturmuş olacaktır. Örneğin, oyun arkadaşını aslan oyuncuğu seçen bir çocuğa: “Haydi gelin size masal anlatayım.” denildiği an çocuk aslanını da alıp gelecektir. Faaliyet esnasında soru ilk aslana yöneltilir, çocuk bu esnada cevabı biliyor ise kendisi de soruyu cevaplandıracaktır. Kitabın sonunda “gökten üç elma düştü” diye başlanarak birincisi anlatıcıya ikincisi masalı dinleyene üçüncüsü de çocuğun elmayı düşmesini istediği bir kişinin ismini söylemesi gibi vb. söz oyunları kullanılarak kitap sonlandırılır (Dede, 2020).

Çocuk edebiyatında kitabı yazarının dikkat etmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Dil, anlatım ve kurgu çocuğun anlama ve anlamlandırma durumlarını göz önünde bulundurarak ifade edilmelidir. Konular, çocuğun gereksinimleri göz önünde bulundurularak seçilmeli, aşırı öğreticilikten kaçınılmalı ve estetik anlayış göz önünde bulundurulmalıdır. (Dilidüzgün, 2018). Hikâye kitaplarının; ilgi çekici konularının olması, çocuğun psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, hayal gücünü ve dil gelişimini destekleyici niteliklere sahip olması, kitabın içerik ve görünümü itibarıyla kalitesinin yüksek olması, gündelik hayata temas ederken aynı zaman da keyif verici bir nitelikte olması, çocuk yazınının temel hedeflerinden biri olarak görülmektedir (Yavuz, 2019).

Ebeveynler, öğretmenler, kütüphaneciler, kitaplarla etkileşimi noktasında çocukları cesaretlendirmektedirler. Ebeveynin çocuğun sevdiği kitapları temin etmede yardımcı olması, günlük rutinelere kitap okumanın da dâhil edildiği aile ortamlarının oluşturulması, çocuğu okuryazarlığa teşvik etmektedir. Ebeveyn, kendi okumalarındaki sorgulama ve analitik düşünme becerisini ve sorgulayıcı tavırlarını kullanarak, bu

becerileri çocuk edebiyatı metinlerini aracılığıyla çocuklarına da kazandırma noktasında etkin bir role sahiptir. Yazılı metinlerin yanı sıra kitapta yer alan resimler de çocukların düşünme ve ifade etme noktasında etkin rollere sahiptir. Kitapta, ima edilenin sadece sözcüklerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda uygun bir şekilde görselleştirilmiş olması, kitabın anlam dünyasını zenginleştirerek, çocuğun ifade edici dil ve semantik becerilerine katkı sağlamaktadır. Çocuk, kendi okuma zevkine uygun bir kitap türü sayesinde, dolaylı olarak hayata dair yeni deneyimler edinebilmektedir. Edinilen bu deneyimler, çocuğun toplumsal anlayışını geliştirmektedir. Çocuk edebiyatında yer alan olay dizisinde, olayların çocuğu meraklandırması ve şaşırtması uyaranların başarısından kaynaklanmaktadır. Zaman ve mekân, çocuğun öyküyü anlama konusunda, temel rol üstlenmektedir buna bağlı olarak anlamayı kolaylaştıran metinde yer alan betimlemeler çocuğun duyma, işitme, koku, tat duyularını harekete geçirmektedir. Bu uyaranlar, kitabın çocuk üzerindeki etkililik durumu arttırmaktadır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018).

Bebeğinizle birlikte okuma öncesinde resimli interaktif kartlarla kelime adlandırma yapılabilmektedir. Okuma sırasında jest ve mimik kullanmak, kitapla ilgili basit sorular sorarak sohbet etmek ifade edici dil becerilerinde etkili olacaktır. Örneğin “Kim top attı, bu tavşan ne yiyor? vs”. Fakat aşırı soru sormak bebeğin sıkılmasına neden olabilmektedir. Tüm bunlara ek olarak bebeğinizin kendi parmağını kullanarak anlatımı da desteklenebilmektedir (Tuncer, 2022).

Gerektiğinde sosyodrama gibi vücut dilini kullanmak, hayal gücünün kullanılmasına teşvik etmek, öykü başlatılıp tamamlanmasını istemek dil eğitiminde etkili uyaranlar olarak geçmektedir (Korkmaz, 2005).

Uygulama öncesi “Merhaba” şarkısı gibi karşılama şarkıları, 15 dk süren serbest oyunları vs. ile ısınma çalışmaları yapılabilmektedir. Uygulama sırasında da Beden farkındalığı sağlamak adına Motor taklitle dayalı egzersizler. Fonolojik farkındalık üzerine kafiyeli oyunları da etkileşim sırasında oynanabilmektedir. Kitap okuma sırasında anne çocuğun kitap üzerine yaptıkları sohbet sözlü dil becerilerini geliştirebilmektedir. Hikayede yer alan olay örgüsü de dramatize edilerek uygulama sırasında oynanılan oyunlar arasında yer almaktadır (Toğram ve Kayhan Aktürk, 2021).

Anlatı becerileri üzerinde yapılan etkinlikler çocuğun sadece dil becerilerine değil, akademik becerileri üzerinde de katkı sağlamaktadır (Işıtan ve Turan, 2014)

## 2.4 Etkileşim Faaliyetlerinde Ebeveynin Çocuk Üzerindeki Etkisi

Etkileşimli okuma tekniği ve diyaloga dayalı okumadır. Bu teknik anne ve çocuk arasındaki etkileşimi sağlar (Karahan Tıgırak, 2020). Etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişiminde gelişme gözlemlenmiştir (Hafizoğlu Çelik, Er ve Yıldız Bıçakçı, 2020). Sözcük dağarcığını geliştirmenin en etkili yolu kitap okumaktır. Ebeveyn çocukları için kitap okuma vakitleri ayırmalı ve okuma esnasında eğlenceli bir ses tonu kullanmalıdırlar. Etkileşimli kitap okuma, kitapların içeriğine göre farklı kazanımlar sağlamaktadır. Ebeveyn, okuduğu bir kitabın sonunda çocuktan konuyu ifade eden bir resim çizmesini isteyebilir, böylece çocuk çizerken, çizim çocuğun konuyu daha iyi anlamasına ve ifade etmesine yardımcı olacaktır. Kitap içinde yer alan hedef kelimeler sürekli bağlam içinde kullanılarak pekiştirilmeli ve sık aralıklarla tekrar edilmelidir. Buna ek olarak, ebeveyn okuma sonunda çocuğa: “Şimdide sen öğretmen ol, ben ne anlattım az önce sende bana anlat” gibi komutlar yönelterek, ebeveynin kitabı anlatma noktasında çocuğa aktif bir rol yüklemeleri, çocuğun dili öğrenme, kullanma, anlama ve anlatma becerilerinin artmasında etkili bir yöntemdir (Roseberry-McKibbin, 2020).

Etkileşimli resimli çocuk kitabı okumanın öğrencilerin hikâyeye anlatma becerilerini, aktif kelime hazinelerini geliştirirken alıcı ve ifade edici dil becerilerini de geliştirmektedir (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018). Etkileşimli kitap okuma sırasında çocuklar kendilerini daha fazla ifade etme şansı bularak konuşma becerilerini geliştirirler. (Erdoğan Ö., Erdoğan T., Günaydın, Atas ve Özdemir, 2022). Okuma etkinliği sırasında öğretmenler tarafından soru sorulması ifade edici dil becerilerini geliştirmektedir. Öğretmenin yanıtlarla ilgili olumlu geri bildirim vermesi çocuğun etkinliğe katılımını olumlu etkilemektedir (Deniz, 2018).

Etkileşimli okuma faaliyetinin, Anne çocuk etkileşimine katkıları olarak; çocuğa zaman ayırma, çocuğu tanıma ve nitelikli zaman geçirme gibi katkıları bulunmaktadır (Yılmaz, Özen Uyar ve Aktaş Arnas, 2020).

Ebeveynin karşılaştığı etkileşim fırsatlarından yararlanmak, çevredeki yazılı materyallere dikkat çekmek, rol oyunları için çocukları cesaretlendirmek, çocuklarının harfleri ve rakamları fark etmelerini sağlamak, kütüphane ziyaretleri yapmak, çocuğunun erken okur yazarlık becerilerini desteklemek isteyen ailelere sunulan önerilerdir (Işıtan, Turan, 2014). Çocuklar okuma alışkanlığı kazanma noktasında ebeveynlerinden etkilenmektedirler. Bu sebeple anne ve babalar okuma alışkanlığı noktasında çocuklarını cesaretlendirmeli ve etkileşimlerine katkıda bulunmalıdırlar (Tezel, Çiftçi ve Uyanık, 2019).

Çocukların dil becerilerini desteklemek için yetişkinlerin nitelikli uyaranlardan faydalanmaları oldukça önemlidir. Çocuklar kendilerine yöneltilen sorular sayesinde kendilerine yöneltilen soruların aktif parçası olurlar (Bilir Seyhan, 2022).

Ebeveynler çocuklarına hikâye kitabı okuyarak çocuklarının dil gelişimine katkı sağlayabilirler. Pennsylvania Eyalet Üniversitesinde okul öncesi eğitimi alanında doktora yapan üç uzman tarafından ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan Ebeveyn öz yeterlilik ölçeğinin güvenilirliği test edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte etkileşimli kitap okuma faaliyeti yaparken, ebeveyn öz yeterliliğini ölçmeyi amaç edinen ölçekte 10 madde yer almaktadır. Bu maddeler: “(1) Çocuğum için uygun hikâye kitapları seçebilirim. (2) Okumaya başlamadan önce hikâye kitabını çocuğuma tanıtabilirim. (3) Aynı hikâyeyi çocuğuma kaç kez okuyacağıma karar verebilirim. (4) Hikâye kitabını okurken çocuğumun etkin katılımını sağlayabilirim. (5) Hikâye kitabını okumayı bitirdikten sonra çocuğuma hikâyedeki olayları hatırlamasına yönelik sorular sorabilirim. (6) Ben hikâye kitabı okurken çocuğumu kitapla ilgili konuşması için cesaretlendirebilirim. (7) Çocuğum hikâyeye ilgili “Ne?” “Neden?” “Nasıl” sorularını cevaplamasına yardımcı olabilirim. (8) Hikâye kitabı okuyarak çocuğum yeni kelimeler öğrenmesine yardım edebilirim. (9) Çocuğumun hikâye kitabını hata yapmadan yüksek sesle okuyabilirim. (10) Hikâye kitabındaki bütün sözcüklerin anlamlarını çocuğuma açıklayabilirim”. 58 katılımcıya sunulan bu ölçeğin güvenilirlik oranı yüksek bulunmuştur (Kotaman, 2009). Kotaman’ın açıklamasına göre, çocuklarla diyalog kurularak ebeveynlere ait öz yeterlilik becerinin gelişmesinin, çocuğun alıcı dillerini olumlu yönde etkilemektedir (Acar, 2019).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal çevresi yetişkinlere oranla daha sınırlıdır (Çelebi Öncü, 2016). Çocuğun ebeveynleriyle birlikte yapmış olduğu kitap okuma faaliyeti aile içi sosyal bağları kuvvetlendirmekle birlikte günlük hayatında karşılaşılması muhtemel olumsuzluklarla başa çıkabilme noktasında esneklik gücünü de arttırmaktadır. Rezilyans olarak adlandırılan bu esneklik gücü sayesinde, çocuk aynı problemle günlük hayatta karşılaştığı zaman, problemi rahatlıkla tanımlayabilir, ifade edebilir ve karşılaştığı olumsuzluğu problem çözme mekanizması aracılığıyla daha sağlam işleyebilmektedir (Hasanoğlu ve Seçkin, 2016).

Günümüzde bazı çalışan ebeveynlerin çocuklarıyla yeterli vakit geçirememesi sebebiyle teknoloji çocukların ikinci ebeveyni haline gelmiştir. Oysa ebeveynler çocuklarına belli zaman dilimleri ayırarak ve basit uygulama yöntemleriyle çocuğun kitapla özdeşim kurmasını sağlayabilmektedirler. Etkileşimli kitap okuma bu özdeşime alternatif bir faaliyet niteliği taşımaktadır. Ebeveyn, çocuğa model olmalı, çocuğa kitabı seçme fırsatı sunmalı, kütüphane ve sahaflara gitmeye teşvik etmeli, çocuğun kitapla bağını güçlendirmek adına çocukla birlikte ayraç veya mühür tasarımları gibi etkinlikler yapmalı vb. Ebeveynin kitap öncesi kullanacağı bu yöntemler, çocuğa kitabı sevdirmeye noktasında etkili bir yol olacaktır (Yılmaz, 2018).

Ailelerin harf öğretmeleri konusunda çekimser kalmalarının sebebi harf öğrenme zamanının ilkokulda öğrenmeleri gerektiğini düşünmeleri olabilmektedir (Haktanır, 2021). Etkileşimli kitap okuma kelime haznesinin yanında dilbilgisi kurallarının da geliştirilmesine yardımcı olur. Üstelik Çeşitli harflerin nasıl oluştuğuna odaklanılması ve harflerin soldan sağa gidilmesine dikkat çekilmesi erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Ebeveynler çocuklara küçük yaşta basit kelimelerin nasıl yazıldığını öğretebilirler (Roseberriy-McKibbin, Hegde ve Tellis, 2000). Çocuğun kendi adını yazması veya bilinen bir marka logosunu tanıması okul öncesi dönemde erken okur yazarlığa bir başlangıç becerisi olarak görülebilmektedir. Bununla birlikte çocuğun okuma ve yazma öğrenimi ise ilkokul döneminde öğrenilmesi uygun görülmektedir.

Okul öncesi çocuğun ebeveyniyle etkileşimli kitap okuma sonrasında kazandığı birtakım beceriler vardır. Bu beceriler; Nesne/durum/olaya dikkatini verme, Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerde bulunma, Algıladıklarını hatırlama, Nesnelere

sayma, Dili iletişim aracı olarak kullanma, Neden sonuç ilişkisi kurma, Zamanla ilgili kavramları açıklama, Sözcük dağarcığını geliştirme, Dinledikleri ve izlediklerinin anlamlarını kavrama, Dinledikleri ve izlediklerini çeşitli yollardan ifade etme, Görsel materyalleri okuma, Kendini yaratıcı yollarla ifade etme, Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklama ve yeterli/dengeli beslenme kazanımlarını etkileşimli kitap uygulamalarıyla kazanabilmektedir (Erdoğan Ö., Erdoğan T., Günaydın, Ataş ve Özdemir, 2022).

Aile sohbetleri, çevresel yazıları okumak, hikaye kitabı okumak, birlikte yazmak, harflerle oynamak ve eğitici televizyon programları izlemek, küçük çocukların günlük deneyimlerinin bir parçasını oluşturur ve çocukların okuryazarlık gelişimini destekler (Aram, Most ve Mayafit, 2006).

## **2.5 Etkileşimli Kitap Okuma Adımları ve Teknikleri**

Etkileşimli kitap okuma faaliyeti; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçler olmak üzere ele alınmaktadır. Süreçlerin tamamı bir araya gelerek etkileşimli kitap okuma faaliyetinin bütünü oluşturmaktadır.

Etkileşime dayalı okuma, okuma öncesinde bir plan yapmaya dayalıdır. Eğitimcilerin okuma sürecinde en çok kullandığı teknikler; Okuma öncesinde, dikkat çekme ve görsel okuma; okuma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, okuma sonrasında ise soru sorma ve özetleme yapma, olarak belirlenmiştir (Efe, 2022).

Makalenin bu kısmında, ebeveynlerin çocuklarla birlikte yapmış oldukları etkileşimli kitap okuma faaliyetinin temelini oluşturan, faaliyet süreçlerinin adım ve tekniklerinin incelenmesinde önemli araştırmalardan yararlanılmıştır. Bu alanda oldukça önemli çalışmaları olan; Ergül ve ark, (2016); Yılmaz, (2018); Diken ve ark, (2020)'in yapmış oldukları çalışmalar, makalenin Faaliyet öncesi, Faaliyet Sırası ve Faaliyet Sonrası adımları ve teknikleri olmak üzere 3 başlık halinde maddeler içinde açıklanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma adımları ve teknikleri; ‘Faaliyet öncesi/sırası/sonrası uygulama adımları ve teknikleri’ olmak üzere 3 alt başlık halinde incelenmiştir. Her bir başlık maddeler halinde ele alınarak sıralanmıştır.

### **2.5.1 Faaliyet Öncesi Uygulama Adımları ve Teknikleri**

1. Faaliyet öncesinde ilk olarak faaliyetin yapılacağı yaş grubu belirlenir. Belirlenen yaş aralığına ve gelişim seviyesine uygun kitaplar belli özellikler dâhilinde seçilir. Bu özellikler dâhilinde kitap seçiminde önemli noktalar bu maddede sıralanmıştır:

(a) Küçük yaş guruplarından özellikle 18-24 ay arası çocukların kitabı ağızlarına koyarak, elleriyle sayfaları yıpratarak kullanmaları sonucunda kitaba hasar verme durumlarına karşın kitabın malzeme kalitesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple ebeveynlerin çocuklarına kalın sayfalı kitaplar alması bu durumlar için bir tedbir niteliği taşımaktadır.

(b) Kitap, çocuğun ilgisini okuma süreci boyunca canlı tutabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Kitabın aidiyetini arttırmak adına, çocuğa sunulan seçenekler dâhilinde çocuğun tercih ettiği kitap okunmalıdır.

(c) Kitap sayfaları yazı metni olmadan dahi tek başına yorumlanmaya müsait detaylandırmalarla resmedilmiş olmalıdır. Resimler ilgi çekici, net ve yazı metniyle uyumlu olmalıdır.

(d) Farklı bir kültürden çıkmış çeviri bir kitabın çocuk tarafından anlaşılması için kitap, konu itibarıyla evrensel değerler barındırmalı ve nitelikli bir çeviriye sahip olmalıdır. (e) Seçilen kitaplar, çocukların kronolojik yaş seviyelerine dil bilgisel yönden

uygun nitelikte cümleler barındıran kitaplardan seçilmelidir. Cümleler çocuğun dil gelişimine uygun netlik ve uzunlukta olmalıdır. Tek sözcük düzeyinde olan bir çocuğun kitabında yer alan cümlelerden; “Tavşan zıpladı”, “Köpek hav hav yaptı”, vb. cümleler uygun görülmektedir. Çocuğun cümle kurma düzeyi arttıkça, kitapların da düzeyleri arttırılmalıdır. Cümle kurmaya başlayan bir çocuk için artık sıfat, zarf, bağlaçların yer aldığı 2-3 veya daha fazla sözcüklerin yer aldığı kitapları tercih etmek önemlidir. Bu cümlelerden; “Aaa çocuk çok üzgün”, “Kuyruğu uzun siyah kedi koşarak sütünü içmiş”, “Annesi küçük kızına pembe renkli oyuncaklar almış”, vb. cümleler 3 veya daha fazla cümle örnekleri olarak kullanılabilir.

2. Çocuk için kitap okuma köşesi oluşturulması, çocuğun ebeveyn tarafından, kütüphane ortamlarına ve kitapçılara götürülmesi kitapla tanışma sürecini hızlandıracaktır.

3. Çocuğun faaliyete odaklanmasını kolaylaştıran sade, gürültüsüz ve ışığı ayarlanmış faaliyete uygun bir ortam hazır hale getirilmelidir.

4. Çocuğun kitabı istemesi için fırsatlar oluşturulmalı, kitap çocuğun ilgisini çekebilecek bir yere konularak çocuğun söz veya jestlerle kitabı istemesini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Kitap bir oyun aracı haline getirilerek sallanmalı veya kafanın üstüne konularak şapka yapılması da okuma öncesinde çocuğun ilgisini çekebilecek yöntemler arasında yer almaktadır.

5. Oturma düzeni olarak, çocuğun ebeveyn ile göz temasının ve iletişimlerinin rahatlıkla kurabildiği bir oturma düzeninde, kitabı görme açlarına uygun bir pozisyon alması sağlanarak oluşturulmalıdır. Bu pozisyon sırt üstü uzanma sırasında veya çocuk

kucaktayken de yapılabilir. Fakat çocuğa uyku pozisyonundayken kitap okunması, çocuğun bilinçaltına uyuma mesajı vermesi sebebiyle çocuğun her kitap okurken uykusunun gelmesi gibi olumsuz durumlara karşın; uyku pozisyonundayken çocuğa kitap okuma faaliyeti yapılmaması gerekmektedir. Toplu okumalarda U veya dairesel sıralama yapılabilmektedir. Bireysel okumalarda ise çocuk ebeveyn ile yan yana veya çocuk ebeveynin karşısına oturtulduktan sonra kitap da çocuğun görüş alanına doğru çevrilerek etkileşimli okuma başlatılır.

6. Çocuğun kitapla bağ kurmasını sağlamak adına, ilk başta kitap çocuğa tanıtılmalıdır. Bir kitabın nasıl biçimsel özelliklere sahip olduğu çocuğa tarif edilir. Üstelik 6-7 yaş aralığı çocuklarda, kitabın yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgisi vs. yüzeysel olarak tanıtılarak anlatıcı çocuğun ilgisini kitaba çekebilmektedir.

7. Kitabı birlikte okumanın öncesinde, ebeveynin kitabı önceden okuyarak kitap hakkında; değerlendirmeler, etkinlikler, sorular, oyunlar, şarkılar, tekerlemeler vb. ön hazırlıkları yapması, faaliyet sürecinin verimliliği açısından, faaliyeti daha hazırlıklı kılmaktadır. Kitabın içerisinden, çocuğun günlük hayatta karşılaşma olasılığının yüksek olduğu kelimelerin belirlenmesi, belirlenen kelimelerden günlük hayatla ilişkilendirilecek cümle örneklerinin hazırlanması vb. ön hazırlıkların yapılması çocuğun kelime dağarcığını olumlu yönde etkileyecektir.

### **2.5.2 Faaliyet Sırası Uygulama Adımları ve Teknikleri**

1. Kitabın kapağı ebeveyn ve çocuk tarafından incelenir. Kitabın nelerden bahsettiği üzerine tahminler yürütülür. Kitabın yazarından, başlığından ve görsellerinden

bahsedilir. Kitapla çocuk arasındaki etkileşimin artırılması için, kitap kapağı üzerinde yer alan bilgilerin ve görsellerin ebeveyn ve çocukla birlikte yorumlanması, faaliyet sırası etkileşimin ilk aşamalarından bir tanesidir.

2. Tonlama, vurgu ve sesin şiddeti okuma esnasında en temel işitsel kavramlardır. Kitap çocuğun rahatlıkla duyup algılayabileceği bir seste okunmalıdır. Ebeveynin sesi yorgun ve cansız olmamalıdır. Ebeveyn okuma sırasında, eğlenceli, rahatlıkla duyulabilir ve rahatsız etmeyen bir ses tonu kullanmalıdır. Çocuğun dikkatini arttırmak adına seste hafif sessizlikler veya şiddetli bir ses tonu oluşturmak faaliyeti daha canlı kılmaktadır. Özellikle bazı sıfatları seslendirirken sıfatın gücünü çocuğun zihninde kavratılabilme noktasında ses tonu işe yaramaktadır. Bu durumda; şişman bir kelime zayıf, hüzünlü bir kelime sevecen, öfkeli bir kelime yumuşak bir biçimde telaffuz edilmemelidir. Kelimelerin niteliklerini uygun seslendirilmesi cümlenin çocuk üzerindeki etki durumunu güçlendirecektir.

3. Jestler ve mimikler yoluyla kitapta yer alan hikâyeler daha ilgi çekici kılınabilmektedir. Abartılı ve meraklı yüz ifadesi, kitaba meraklı bir şekilde daha yakından bakmaya çalışarak sonrasında şaşırılmış bir yüz ifadesiyle çocuğa dönmek, çocukta kitaba karşı bir ilgi uyandıracaktır. Ebeveynin vücudunu aktif bir şekilde kullanması da bu ilgiyi pekiştirmektedir. Çocuk kitabı daha önceden okuduysa çocuğun dikkatini çekmeyen bir noktaya vurgu yapılabilir. Örneğin kitapta yüzen balıklardan bahsediyorsa elleri birleştirip dalgıç hareketi yapmak veya uçan kelebeklerden bahsettiği sırada kolları iki yana açarak kelebek gibi kanat çırpma hareketi yapmak, çocuğun dikkatini arttıracaktır. Tüm bunlar sözcük dağarcığı yeterli olmayan çocukların kendilerini ifade edebilme noktasında yardımcı olacaktır.

4. Çocuğun faaliyet sırasında sözlü ve sözsüz iletişimleri ebeveyn tarafından anlamlandırılır. Üstelik çocuğun anlamsız görünen seslerini ebeveyn taklit ederek, çocuğa taklit yoluyla karşılık vermesi, çocukta kendisini dikkate aldığımız hissini oluşturacaktır. Ebeveyn çocuğu taklit ettikçe, çocukla iletişim kurdukça zaman içerisinde çocukta ebeveyni taklit edecektir. Çocuk kitapta köpeği göstererek “hav, hav” dediği sırada, ebeveyn “evet köpek” diyerek çocuğun çıktısı genişletir ve anlamlandırır. Çocuk kedi resmine odaklandığı sırada “dün küçük bir kedi yanıma geldi miyav miyav diye ağlıyordu” şarkısı söylenerek ebeveynin şarkı uyarısını kullanması ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişiminin etkililiğini arttırmaktadır.

5. Çocuğun dil gelişim seviyesi göz önünde bulundurularak, çocuğun dil seviyesine uygun cümleler kurulmalıdır. Alıcı dili düşük bir çocuğun alıcı dil seviyesine uygun cümleler kurularak komutlar verilmelidir. Zaman içerisinde, çocuğun dil gelişiminin artmasına bağlı olarak cümlelerin ve kitapların seviyesi de arttırılmalıdır. Bunun yanında, hikâyeye uygun yansıma sesler (rüzgâr, kapı gıcirtısı, ayak sesi, kurt ulaması, gazete hışırtısı, baykuş sesi vb.) ifade edici dili oldukça düşük çocuklarda bir dil çıktısı almak adına oldukça işe yaramaktadır.

6. Hikâyeye içinde; drama teknikleri, müzik, kuklalar, gölge oyunları, renkli kum saati vb. uyarılar faaliyetin uyarıcı etkisini arttırmaktadır. Tüm bu uyarılar çocuğun dikkatini arttırmakla birlikte faaliyetin yapılma süresini arttırma noktasında da etkin rollere sahiptirler.

7. Faaliyet öncesinde anlatıcı tarafından belirlenen hedef sözcüklerin anlamları, okuma sırasında çocukla birlikte yorumlanır, tekrarlanır, kitaptaki görsellerle desteklenir. Eğer kitapta görseli olmayan bir kelime var ise ek materyaller (sembol oyuncak, resim

kartı vb.) kullanılarak hedef kelimeler pekiştirilir. Kelimeler bilinen ve bilinmeyen kelimeler olmak üzere karışık bir şekilde seçilir. Bilinmeyen bir kelimenin tekrarı sık sık yapılarak o kelimeyle ilgili hatırlatmalarda bulunulur. Günlük hayatta, kelimenin içinde bulunduğu cümleler kurularak, kelimenin anlaşılabilirliği ve kalıcılığı arttırılmış olur. Kelimeleri somutlaştırma noktasında bazı nesnelere işlevleri dışında kullanılabilir. Örneğin, televizyon kumandasını telefon olarak kullanmak. Nesnelere işlevlerinden farklı şekillerde kullanmak kelimeleri somut olarak gösterme noktasında ebeveynlere alternatif bir yol sunmaktadır.

8. ‘Ne, nerede, ne zaman, kim, nasıl, neden’ sorularından oluşan 5N1K soruları öykünün akışını bozmadan çocuğun öyküye dair giriş gelişme sonuç bölümleri hakkında çocuğun ön tahminde bulunmasını sağlar. Bu sorular hikâyeye içinde geçen olay ve durumları hatırlatma noktasında etkilidir. Sorular çocuğu sıkmamalı ve çocuğun ilgisi doğrultusunda yöneltilmelidir. Örneğin, çocuk bir nesneyi işaret ettiği sırada veya bir nesneye dikkat kesildiği sırada ona “Aaa nedir o ?” dediğimiz zaman çocuğun “öydek” demesine karşılık ebeveyn çocuğa: “Evet o bir ördek” diyerek doğru bir model olmaya çalışmalıdır. Çocuğa ardı ardına çok soru sormak çocuğun sıkılmasına sebebiyet verme gibi olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu sebeple bilgiye dayalı sorularda, aynalama yöntemi kullanılması ve temel amacın çocuğun bilgisini ölçmek olduğunu hissettirmeden sık sık kullanmamak şartıyla hatırlatma amacıyla belli şartlar dâhilinde bu soruların kullanması gerekmektedir.

9. Çocuğu düşünmeye sevk eden, bilgi ağırlıklı soruların pek fazla olmadığı daha çok yoruma dayalı açık uçlu soruların çocuğa yöneltilmesi, çocuğun hem analitik düşünme becerisini hem de cümle kurma becerisini arttıracaktır.

10. Çocuğun kitap resimlerini incelemesi, kitabın sayfalarına dokunması, sayfalarda yer alan görseller üzerinden fikirler yürütebilmesi için kısa süreli zaman tanınmalıdır.

11. Çocuk, kitapta yer alan yazıları okuma yazma bilmemesi sebebiyle okuyamıyor fakat çocuğun kitap sayfalarını çevirmesi, resimlere bakarak kitabı anlatması, parmaklarıyla satırları takip ederken okuyormuş gibi yapması vb. davranışlar, zaman içinde çocuğun kitaptaki olay örgüsünde; giriş, gelişme, sonuç bölümlerini anlamasına katkı sağlayacaktır.

12. Okurken cümlelerin yarım bırakılıp, cümlenin çocuk tarafından tamamlanmasını istemek, çocuğun yorumlama ve dil becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin hikâyede; Ayşe çok yorulmuştu. Bütün gün hiç uyuyamamıştı. Sence Ayşe annesine ne söylemiştir? Çocuktan cevap gelmezse ona: “Sen ne söyledin?” Burada çocuktan temel beklenti çocuğun bağlama uygun yanıt vermesidir.

### **2.5.3 Faaliyet Sonrası Uygulama Adımları ve Teknikleri**

1. Ebeveyn çocukla birlikte tüm hikâyeyi gözden geçirmelidir. Hikâyeye daha bütüncül bakabilme adına kitabın özetini geçmek bu noktada önemlidir. Çocuk bu sayede olayları sıralama becerisini geliştirmektedir.

2. Ebeveyn çocuğa kitap sonunda açık uçlu sorular yönelterek çocukla karşılıklı diyalog kurarak, kitap hakkında tartışmalıdır. Karşılık kurulan bu etkileşim çocukta sıra alma becerisini geliştirecektir.

3. Faaliyet sonunda oyun oynanması faaliyeti eğlenceli kılmaktadır. Faaliyetin devamlılığının sağlanması ve çocuğun bu faaliyetin diğer zamanlarda da yapılması için

istekli olması adına oyun birer sosyal pekiştireç niteliği taşımaktadır. Faaliyet süresince çocuğun etki alanına girilerek çocukla ortak dikkat kurulmalıdır. Etkileşimli kitap okuma faaliyeti boyunca çocukla eğlenceli bir zaman geçirmek ebeveynin temel hedeflerinden biri olmalıdır.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın tasarlandığı model ve desen, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, Şanlıurfa'da dil ve konuşma bozukluğu tanısı almış okul çağı çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ebeveynlerin ve dil ve konuşma tanısı olmayan okul çağı çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ebeveynlerin, faaliyet içi tutumlarının incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel analiz türü kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

#### 3.2. KATILIMCILAR

Araştırmanın katılımcı grubunu Şanlıurfa Haliliye, Karaköprü ve Eyübiye ilçelerinde 0-6 yaş okul öncesi çocuğu olan 150 ebeveyn hedeflenmiştir. Bahse konu bu araştırma evreninden %95'lik güvenilirlik sınırları içerisinde, %5'lik bir hata payı oranı öngörülerek seçildiğinde örneklem büyüklüğü 108 ebeveyn olarak hesaplanmıştır. Evreni bilinen örneklem hacmi formülü ile yapılan bu hesaplama aşağıda verilmiştir.

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{(d^2 (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q)}$$

N: Evrendeki birey sayısı (150)

n: Örneklem alınacak birey sayısı (108)

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı(olasılığı) (0,50)

q: İncelenen olayın görülmemiş sıklığı(1-p) (0,50)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1,96)

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen sapma (0,05)

Değerler yerine yazıldığında;

$$(150 * [1,96]^2 * 0,50 * 0,50) / ([0,05]^2 * (150 - 1) + [1,96]^2 * 0,50 * 0,50) = 108$$

Örneklem hacmi 108 olarak hesaplanmıştır. Fakat örneklem 111 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın dahil olma kriterleri;

- 0-6 yaş aralığında almak.
- 0-6 yaş aralığını karşılayan Uzman tabib tarafından işitmeye bağlı konuşma bozukluğu, kekemelik, artikülasyon veya gecikmiş dil tanısı alması veya belirtilen yaş aralığını karşılamakla birlikte herhangi bir tanı almayan bir çocuk olması gerekmektedir.

Araştırmanın dışlanma kriterleri;

- Zihinsel, down sendromu ve otizm bozukluğuna sahip olmamak

Şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kriterleri sağlayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 111 ebeveyn ile çalışılmıştır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçlarından; okul çağı çocuklarının ebeveynlerinin kitap okuma faaliyetini değerlendirmek amaçlı araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı yapılandırılmış Anket Formu” ve Işıkoğlu Nesrin (2016) tarafından geliştirilen “Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)” isimli çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerini değerlendiren, 5 alt boyuttan oluşan, 31 maddelik bir ölçeğin kullanılmıştır. Kullanılan ölçek için gerekli izinler alınmıştır.

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verilerinin toplanması veri toplama aracı olarak hazırlanmış olan anketin çevrimiçi platformu Google anket formu kullanılmıştır. Şanlıurfa’da dil ve

konuşma bozukluğu tanısı almış okul öncesi çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ebeveynlerin ve dil ve konuşma tanısı almamış okul öncesi çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ebeveynlere anket formu ulaştırılmıştır. Anket Şanlıurfa'da okul öncesi eğitim hizmeti veren ilgili kurumlarla görüşülerek ankete katılma ve dışlanma kriterleri noktasında bilgi verilmiştir. Araştırmacının çalışmakta olduğu hastanede ise tanı alma kriterlerine uygun ebeveynlere Google anket formu ulaştırılarak formu doldurmaları istenmiştir. Okul öncesi 0-6 yaş aralığı, çocuğu tanı alan ebeveynler veya çocuğu tanı almayan her iki karşılaştırma grubu için temel kriterdir. Çocuğu tanı alan grupta yer alan ebeveynler ise çocuğunda konuşma bozukluğu olduğu düşüncesi dil ve konuşma terapistine veya doktora başvurarak, doktor veya dil ve konuşma terapisti tarafından çocuğu tanı alan ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu sebeple anket çeşitli okul öncesi kurumlar tarafından velilere belli kriterler dahilinde ulaştırılırken bir kısmı ise araştırmacının çalışmakta olduğu hastanede yer alan çocuğu tanı aldığı düşünülen ebeveynlerin doldurulması sağlanmıştır. Anketin Google anket formu ile doldurularak anket doldurma sürecinde araştırmacının müdahalesi olmamıştır. 89 ebeveyn çocuğunun dil ve konuşma terapisi tanısı almadığını belirtirken; 10 ebeveyn çocuğunun konuşma sesi bozukluğu tanısı aldığını, 7 ebeveyn çocuğunun kekemelik tanısı aldığını, 2 ebeveyn çocuğunun işitme engeline bağlı konuşma bozukluğu tanısı aldığını, 3 ebeveyn ise çocuğunun gecikmiş dil ve konuşma bozukluğu tanısı aldığını ankette belirtmiştir.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 programı ile %95 ve %99 güven düzeyinde analiz edilmiştir. Verilerin analizinde demografik özelliklerin dağılımlarının belirlenmesi için frekans ve yüzde analizlerinin yanı sıra tanımlayıcı analizlerden ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş, elde edilen verilerin dağılımının normal olmaması sonucu ikili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi yapılmış, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklere ait güvenilirliklerin belirlenmesi için cronbach's alpha güvenilirlik analizi yapılmış olup güvenilirlik analizi sonuçları yeterli düzeyde olduğu tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1:** Ölçüm Araçlarına Ait Güvenirlik Düzeyi

<b>Ölçek/Boyutlar</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Birlikte Etkileşimli Okuma	0,822
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	0,654
Okuryazarlığa Model Olma	0,666
Okumanın Önemi	0,728
Okuryazarlık Öğretim	0,662
<b>ÇEBOE</b>	<b>0,804</b>

### 3.6. SINIRLILIKLAR

1. Yapılan araştırmanın örnekleme 111 kişi ile sınırlıdır.
2. Ebeveynlerin görüşleri anketteki sorular ile sınırlıdır.
3. Tanı alan çocuk sayısı tanı almayan çocuk sayısına oranla oldukça az ve çalışmaya dahil edilmeyen farklı dil bozuklukları da mevcut. Araştırmadaki tanı gruplarının dağılımları eşit değildir ve pediatrik gruptaki tüm tanı gruplarını içermemektedir.
4. Çalışma yalnızca Şanlıurfa'nın belli ilçeleri ile sınırlı kalmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu kısmına araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1: Demografik Bulgular

**Tablo 1:** Çocuğun Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Dağılımı

Tanı	Cinsiyet	n	%	Yaş
<b>Tanı Almış</b> (n:23, %20.7)	Erkek	14	60,9	4,91±0,99
	Kız	9	39,1	
	<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>	
<b>Tanı Almamış</b> (n:88, %79.3)	Erkek	45	51,1	4,34±1,13
	Kız	43	48,9	
	<b>Toplam</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>	
<b>Genel</b>	Erkek	59	53,2	4,50±1,12
	Kız	52	46,8	
	<b>Toplam</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya dahil olan çocukların %20.7'sinin (n:23) dil ve konuşma bozukluğu tanısı aldığı belirlenirken %79.3'ünün (n:88) dil ve konuşma bozukluğu tanısı almadıkları belirlenmiştir. Çocukların genel olarak incelendiğinde %53.2'sinin (n:59) erkek, %46.8'inin (n:52) kız çocuğu olduğu belirlenmiş ve yaş ortalamalarının 4,50±1,12 olduğu belirlenmiştir. Tanı alan çocukların %60.9'unun (n:14) erkek, %39.1'inin (n:9) kız çocuğu olduğu belirlenmiş ve yaş ortalamalarının 4,51±0,99 olduğu belirlenirken tanı almamış çocukların %51.1'inin (n:45) erkek, %48.9'unun (n:43) kız çocuğu olduğu belirlenmiş ve yaş ortalamalarının 4,34±1,13 olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2:** Ebeveyn Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik	Grup	Tanı Alan		Tanı Almayan		Genel	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	7	30,43	12	13,64	19	17,12
	Kadın	16	69,57	76	86,36	92	82,88
Meslek	Çalışan	13	56,52	51	57,95	64	57,66
	Çalışmıyor	10	43,48	37	42,05	47	42,34
Eğitim Düzeyi	Ortaokul	1	4,35	9	10,23	10	9,01
	Lise	4	17,39	12	13,64	16	14,41
	Üniversite	16	69,57	53	60,23	69	62,16
	Yüksek Lisans +	2	8,70	14	15,91	16	14,41
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100,0</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya dahil olan ebeveynlerin çoğunlukla kadın (%82.88, n:92), çalışan (%57.66, n:64) ve üniversite mezunu oldukları (%62.16, n:69) oldukları belirlenirken çocuğu tanı alan ebeveynlerin çoğunlukla kadın (%69.57, n:16), çalışan (%56.52, n:13), üniversite mezunu (%69.57, n:16) oldukları, çocuğu tanı almayan ebeveynlerin çoğunlukla kadın (%86.36, n:76), çalışan (%57.95, n:51), üniversite mezunu (%60.23, n:53) oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 3:** Ebeveyn Çocuklarının Yaşları, Kendi Yaşları, Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ve Okula Giden Çocuklarının Yaşlarına Ait Betimleyici Bulgular

Değişkenler	Tanı Almış		Tanı Almamış		Genel	
	Ort.	s.s	Ort.	s.s	Ort.	s.s
Çocuğunuzun Yaşı	4,91	1,00	4,39	1,13	4,50	1,12
Yaş	33,83	6,24	33,32	5,09	33,42	5,32
Çocuk Sayısı	2,13	1,18	2,05	1,28	2,06	1,25
Okula Giden Çocuğun Yaşı	3,87	2,87	4,40	3,23	4,29	3,15

Tablo 3 incelendiğinde;

Tanı alan çocuğun genel yaş ortalaması  $4.91 \pm 1.00$  iken tanı almayan çocukların yaş ortalamasının  $4.39 \pm 1.13$  olduğu genel yaş ortalamalarının ise  $4.50 \pm 1.12$  olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin yaş ortalamasının  $33.42 \pm 5.32$  olduğu belirlenirken çocuğu tanı almış ebeveynlerin yaş ortalamasının  $33.83 \pm 6.24$  iken tanı almamış ebeveynlerin yaş ortalamasının  $33.32 \pm 5.09$  olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sıra ortalamasının  $2.06 \pm 1,25$  olduğu belirlenirken çocuğu tanı almış ebeveynlerin ortalama  $2.13 \pm 1,18$  çocuğa sahipken tanı almamış ebeveynlerin ortalama  $2.05 \pm 1,28$  çocuğa sahip oldukları belirlenmiştir. Bu

sonuç ebeveynlerin ortalama 2 çocuklarının olduğu ve bu sayının tanı alan veya almayan ailelerde değişmediğini göstermektedir.

Ebeveynlerin okula giden çocuklarının yaş ortalamasının  $4.29\pm 3.15$  olduğu belirlenirken çocuğu tanı almış ebeveynlerin okula giden çocuklarının yaş ortalamasının  $3.87\pm 2.87$  iken tanı almamış ebeveynlerin okula giden çocuklarının yaş ortalamasının  $4.40\pm 3.23$  olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ebeveynlerin eğer tanı alan çocukları varsa çocuklarını daha erken okula gönderip özel eğitimler almaları yönünde çabalarının olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4:** Ebeveynlerin Çocukları İle Kitap Okuma Etkinliklerine Ait Dağılımları

Değişkenler	Yanıtlar	Tanı Almış		Tanı Almamış		Genel	
		n	%	n	%	n	%
Çocuğunuza ne sıklıkla kitap okursunuz?	Hemen hemen her gün okurum	8	34,78	28	31,82	36	32,43
	Haftada 1-2 kez okurum	10	43,48	39	44,32	49	44,14
	Ayda 1-2 kez okurum	2	8,70	19	21,59	21	18,92
	Neredeyse hiç okumam	3	13,04	2	2,27	5	4,50
Çocuğunuza kitap okumaya ne kadar zaman ayırırsınız?	1-10 dakika arası	4	17,39	19	21,59	23	20,72
	11-20 dakika arası	12	52,17	40	45,45	52	46,85
	20 dakikadan çok	7	30,43	29	32,95	36	32,43
Çocuğunuzla evinizde okuyabileceğiniz kaç adet kitap var?	0-2	0	0,00	5	5,68	5	4,50
	3-5	2	8,70	12	13,64	14	12,61
	6-10	8	34,78	15	17,05	23	20,72
	11 ve üzeri	13	56,52	56	63,64	69	62,16
Çocuğunuza ilk kitabını ne zaman aldınız?	1 yaşından sonra	8	34,78	20	22,73	28	25,23
	2 yaşından sonra	7	30,43	25	28,41	32	28,83
	3 yaşından sonra	2	8,70	11	12,50	13	11,71
	4 yaşından sonra	1	4,35	4	4,55	5	4,50
	5 yaşından sonra	2	8,70	6	6,82	8	7,21
	Doğduğunda	3	13,04	22	25,00	25	22,52
Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine kitap okumanızı ister?	Hemen hemen her gün kitap okumamı ister	13	56,52	36	40,91	49	44,14
	Haftada 1-2 kez ister	4	17,39	35	39,77	39	35,14
	Ayda 1-2 kez ister	2	8,70	14	15,91	16	14,41
	Nerdeyse hiç istemez	4	17,39	3	3,41	7	6,31
Çocuğunuz kendisine kitap okunmasından ne kadar hoşlanır?	Çok sever	11	47,83	41	46,59	52	46,85
	Çok az hoşlanır	7	30,43	13	14,77	20	18,02
	Hoşlanır	5	21,74	34	38,64	39	35,14
Çocuğunuz kendi başına kitaplara bakar mı?	Hemen hemen her gün kitaplara ilgilenir.	11	47,83	41	46,59	52	46,85
	Haftada 1-2 kez	8	34,78	36	40,91	44	39,64
	Ayda 1-2 kez	1	4,35	7	7,95	8	7,21
	Nerdeyse hiç ilgilenmez	3	13,04	4	4,55	7	6,31
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100,00</b>	<b>88</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4 incelendiğinde;

Araştırmaya dahil olan ebeveynlerin çoğunlukla haftada 1-2 kez çocuğuna kitap okudukları (%44.14, n:49), çocuklarına kitap okumak için 11-20 dakika zaman ayırdıkları (%46.85, n:52), çocukları ile evlerinde okuyabilecekleri 11 ve üzeri kitapları olduğu (%62.16, n:69), çocuğuna ilk kitabı 2 yaşından sonra aldıkları (%28.83, n:32), çocuklarının hemen hemen her gün kendilerine kitap okumak istedikleri (%44.14, n:49), çocuklarının kendilerine kitap okunmasını çok sevdikleri (%46.85, n:52) ve çocuklarının hemen hemen her gün kendi başlarına kitaplara baktıkları (%46.85, n:52) belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil olan çocuğu tanı almış ebeveynlerin çoğunlukla haftada 1-2 kez çocuğuna kitap okudukları (%43.48, n:10), çocuklarına kitap okumak için 11-20 dakika zaman ayırdıkları (%52.17, n:12), çocukları ile evlerinde okuyabilecekleri 11 ve üzeri

kitapları olduğu (%56.52, n:13), çocuğuna ilk kitabı 1 yaşından sonra aldıkları (%34.78, n:8), çocuklarının hemen hemen her gün kendilerine kitap okumak istedikleri (%56.52, n:13), çocuklarının kendilerine kitap okunmasını çok sevdikleri (%47.83, n:11) ve çocuklarının hemen hemen her gün kendi başlarına kitaplara baktıkları (%47.83, n:11) belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil olan çocuğu tanı almamış ebeveynlerin çoğunlukla haftada 1-2 kez çocuğuna kitap okudukları (%44.32, n:39), çocuklarına kitap okumak için 11-20 dakika zaman ayırdıkları (%45.45, n:40), çocukları ile evlerinde okuyabilecekleri 11 ve üzeri kitapları olduğu (%63.64, n:56), çocuğuna ilk kitabı 2 yaşından sonra aldıkları (%28.41, n:25), çocuklarının hemen hemen her gün kendilerine kitap okumak istedikleri (%40.91, n:36), çocuklarının kendilerine kitap okunmasını çok sevdikleri (%46.59, n:41) ve çocuklarının hemen hemen her gün kendi başlarına kitaplara baktıkları (%46.59, n:41) belirlenmiştir.

#### 4.2: Ölçüm Araçlarına ve Verilerin Dağılımına Ait Bulgular

**Tablo 5:** Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Faaliyeti Ebeveyn Tutumlarına Ait Betimleyici Bulguları

Tanı	İfadeler	n	Ort.	S.s
Tanı Almış	1. Çocuğumun yaşlarına ve dil gelişimlerine uygun kitaplar seçerim.	23	4,04	1,07
	2. Çocuğumun kendini ifade edebilme becerilerini arttırmayı öncelikli amaç edinirim.	23	4,26	0,96
	3. Faaliyete uygun bir ortam düzenlemesi yaparım.	23	3,74	1,21
	4. Kitap içinden hedef sözcükler belirleyerek, bu sözcükleri anlamsal yönden vurgulayacak sorular hazırlarım.	23	3,13	1,46
	5. Çocuğumun rahatlıkla duyarak algılayabileceği bir ses eşliğinde okumaya dikkat ederim.	23	4,30	0,88
	6. Anlatım esnasında kelime ve cümleleri semantik bağlama uygun vurgu, tonlama ve jestler ile kullanırım.	23	4,13	0,87
	7. Etkileşimi daha aktif kılmak adına bazı kısımlarda farklı hareket ve sesler kullanarak çocuğumun da katılımını sağlamak amaçlı teşvik ederim	23	4,26	0,81
	8. Dinleme esnasında aktif katılım ve dikkati arttırmak adına; oyun, şarkı ve tekerlemeler söyleyerek çocuğumun dikkatini canlı tutarım.	23	4,00	1,09
	9. Faaliyet içinde çocuğumla yeterli göz teması kurabilmekteyim	23	4,09	0,95
	10. Çocuğumdan gelen yanıtları dikkatlice dinler, bu yanıtlara yeni sözcükler ve ifadeler katarak genişletirim.	23	4,09	1,00
	11. Çocuğumdan kitabın sonunun nasıl bittiğine dair tahminlerde bulunmasını isterim.	23	3,04	1,19
	12. Çocuğumdan kitabı özetlemesini isterim.	23	2,78	1,41
	13. Çocuğumun anlatımlarında, olay sıralamasına uygunluk, bağlama uygun konuşma, konuşmayı sürdürme becerilerini gözlemlerim.	23	3,78	0,85
	14. Çocuğumun duygularını daha rahat ifade edebilmeleri adına kitap sonunda ne hissettiklerini sorarım.	23	3,26	1,01
	15. Faaliyet sonunda dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla, çocuğuma açık uçlu sorular yöneltirim.	23	3,09	1,20

Dil ve Konuşma Bozukluğu Tanısı Almadı	16. Çocuğumdan kitapla ilgili duygularını ifade etmelerini isterim.	23	2,91	1,28
	17. Faaliyet süresince, çocuğumun bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurdum.	23	4,09	0,95
	18. Çocuğumun, bu gibi faaliyetlerin sonrasında, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini düşünüyorum.	23	4,22	0,80
	1. Çocuğumun yaşlarına ve dil gelişimlerine uygun kitaplar seçerim.	88	4,33	0,83
	2. Çocuğumun kendini ifade edebilme becerilerini arttırmayı öncelikli amaç edinirim.	88	4,60	0,77
	3. Faaliyete uygun bir ortam düzenlemesi yaparım.	88	4,13	0,80
	4. Kitap içinden hedef sözcükler belirleyerek, bu sözcükleri anlamsal yönden vurgulayacak sorular hazırlarım.	88	3,51	1,17
	5. Çocuğumun rahatlıkla duyarak algılayabileceği bir ses eşliğinde okumaya dikkat ederim.	88	4,55	0,80
	6. Anlatım esnasında kelime ve cümleleri semantik bağlama uygun vurgu, tonlama ve jestler ile kullanırım.	88	4,23	0,99
	7. Etkileşimi daha aktif kılmak adına bazı kısımlarda farklı hareket ve sesler kullanarak çocuğumun da katılımını sağlamak amaçlı teşvik ederim	88	4,30	0,85
	8. Dinleme esnasında aktif katılım ve dikkati arttırmak adına; oyun, şarkı ve tekerlemeler söyleyerek çocuğumun dikkatini canlı tutarım.	88	4,17	0,94
	9. Faaliyet içinde çocuğumla yeterli göz teması kurabilmekteyim	88	4,50	0,84
	10. Çocuğumdan gelen yanıtları dikkatlice dinler, bu yanıtlara yeni sözcükler ve ifadeler katarak genişletirim.	88	4,33	0,91
	11. Çocuğumdan kitabın sonunun nasıl bittiğine dair tahminlerde bulunmasını isterim.	88	3,64	1,14
	12. Çocuğumdan kitabı özetlemesini isterim.	88	3,43	1,18
	13. Çocuğumun anlatımlarında, olay sıralamasına uygunluk, bağlama uygun konuşma, konuşmayı sürdürme becerilerini gözlemlerim.	88	4,31	0,94
	14. Çocuğumun duygularını daha rahat ifade edebilmeleri adına kitap sonunda ne hissettiklerini sorarım.	88	3,82	1,07
	15. Faaliyet sonunda dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla, çocuğuma açık uçlu sorular yöneltirim.	88	3,81	1,08
16. Çocuğumdan kitapla ilgili duygularını ifade etmelerini isterim.	88	4,06	1,02	
17. Faaliyet süresince, çocuğumun bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurdum.	88	4,34	0,92	
18. Çocuğumun, bu gibi faaliyetlerin sonrasında, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini düşünüyorum.	88	4,38	0,81	

Çocuğu tanı almış ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma faaliyeti ebeveyn tutumları incelendiğinde en fazla katıldıkları ifadenin 4.30 ortama ile “Çocuğumun rahatlıkla duyarak algılayabileceği bir ses eşliğinde okumaya dikkat ederim.” Maddesi olduğu belirlenirken en az katıldıkları maddenin 2.78’lik ortalama ile “Çocuğumdan kitabı özetlemesini isterim.” Maddesi olduğu belirlenmiştir.

Çocuğu tanı almamış ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma faaliyeti ebeveyn tutumları incelendiğinde en fazla katıldıkları ifadenin 4.60 ortama ile “Çocuğumun kendini ifade edebilme becerilerini arttırmayı öncelikli amaç edinirim.” Maddesi olduğu

belirlenirken en az katıldıkları maddenin 3.43'lük ortalama ile "Çocuğumdan kitabı özetlemesini isterim." Maddesi olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6:** Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerine Ait Betimleyici Bulguları

<b>Tanı Durumu</b>	<b>Ölçek/Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s</b>
<b>Tanı Almış</b>	Birlikte etkileşimli okuma	23	3,08	0,47
	Birlikte okumaya yönelik görüşler	23	2,73	0,32
	Okuryazarlığa model olma	23	2,02	0,47
	Okumanın önemi	23	3,72	0,58
	Okuryazarlık öğretim	23	2,13	0,72
	ÇEBOE	23	2,74	0,25
	<b>Tanı Almamış</b>	Birlikte etkileşimli okuma	88	3,70
Birlikte okumaya yönelik görüşler		88	3,08	0,22
Okuryazarlığa model olma		88	2,76	0,51
Okumanın önemi		88	3,86	0,31
Okuryazarlık öğretim		88	2,98	0,72
ÇEBOE		88	3,29	0,21

ÇEBOE: Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliği

Likert formatında oluşturulan ölçeklerde elde edilen puanlar sonucu katılımcıların yanıtlarının düzeylerinin hesaplanmasında 0,8 puan aralığı ( $4/5=0,80$ ) kullanılmıştır. Bu durumda Likert yapıdaki ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,8'lik puan aralığı eklenerek her ölçüm düzeyine denk gelen aralık hesaplanmaktadır. Bu durumda 1-1,80 aralığı "çok düşük", 1,81-2,6 aralığı "düşük", 2,61-3,4 aralığı "orta", 3,41-4,2 aralığı "yüksek" ve 4,21-5,0 aralığı "çok yüksek" düzeyi temsil etmektedir ve eğer ölçek toplam puan ile hesaplanıyorsa o zaman bu aralıklar madde sayısı ile çarpılması gerekir. Bu durumda; Çocuğu tanı almış ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliği düzeylerinin  $2.74 \pm 0.25$  ile orta düzeyde olduğu, alt boyutları incelendiğinde, Birlikte etkileşimli okuma düzeylerinin  $3.08 \pm 0.47$  ile orta, Birlikte okumaya yönelik görüşler düzeylerinin  $2.73 \pm 0.32$  ile orta, Okuryazarlığa model olma düzeylerinin  $2.02 \pm 0.47$  ile düşük, Okumanın önemi düzeylerinin  $3.72 \pm 0.58$  ile yüksek ve Okuryazarlık öğretim düzeylerinin  $2.13 \pm 0.72$  ile düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çocuğu tanı almamış ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliği düzeylerinin  $3.29 \pm 0.21$  ile orta düzeyde olduğu, alt boyutları incelendiğinde, Birlikte etkileşimli okuma düzeylerinin  $3.70 \pm 0.30$  ile yüksek, Birlikte okumaya yönelik görüşler düzeylerinin  $3.08 \pm 0.22$  ile orta, Okuryazarlığa model olma düzeylerinin  $2.76 \pm 0.51$  ile orta, Okumanın önemi düzeylerinin  $3.86 \pm 0.31$  ile yüksek ve Okuryazarlık öğretim düzeylerinin  $2.98 \pm 0.72$  ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 7:** Elde Edilen Verilerin Dağılımlarına Ait Bulgular

Ölçümler	İstatistik	sd	p	Basıklık	Çarpıklık
Birlikte etkileşimli okuma	0,162	111	0,000	-5,89	4,29
Birlikte okumaya yönelik görüşler	0,157	111	0,000	-2,28	1,97
Okuryazarlığa model olma	0,114	111	0,001	2,31	-3,77
Okumanın önemi	0,404	111	0,000	-13,00	21,48
Okuryazarlık öğretim	0,100	111	0,008	-1,42	-1,39
ÇEBOE	0,073	111	0,193	-3,31	3,51

ÇEBOE: Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliği

Normal dağılım analizi incelenirken öncelikle kolmogrov-smirnov analizi yapılmış ve aynı zamanda basıklık ile çarpıklığın  $\pm 2$  arasında olması durumunda incelenmiştir (George ve Mallery 2010). Elde edilen verilerden ölçek boyutlarının kolmogrov-smirnov analizine göre dağılımları normal olmayan şekilde dağıldığı belirlenmiş, aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 aralığında olmadığından dağılımlarının normal olmadığına karar verilmiştir. Ölçek geneli incelendiğinde ise yine basıklık ve çarpıklık değerlerine göre dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında araştırma hipotezlerinin test edilmesinde parametrik olmayan tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

### 4.3: Hipotezlere Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırma amacına uygun olarak kurulan hipotezlere ait sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma hipotezleri aşağıda verilmiştir.

**H<sub>1.0</sub>:** Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılık göstermemektedir.

**H<sub>1.1</sub>:** Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>2.0</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermemektedir.

**H<sub>2.1</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>2.2.0</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

**H<sub>2.2.1</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>2.3.0</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri çalışma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

**H<sub>2.3.1</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri çalışma durumlarına göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>2.4.0</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>2.4.1</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>3.0</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**H<sub>3.1</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H<sub>4.0</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermemektedir.

**H<sub>4.1</sub>:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermektedir.

**H4.2.0:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

**H4.2.1:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

**H4.3.0:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri çalışma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

**H4.3.1:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri çalışma durumlarına göre farklılık göstermektedir.

**H4.4.0:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

**H4.4.1:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

**H5.1:** Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinde elde edilen verilerin dağılımının normal olmaması sonucunda ikili gruplar arasındaki farkın incelenmesi için mann Whitney U testi, ikiden fazla gruplar arasındaki farkın incelenmesi için Kruskal Wallis H testi yapılmış olup ebeveynlerin yaşları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 8:** Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlik Düzeylerinin Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocuklara Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonucu

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliği	Tanı Durumu	n	Sıra	Sıralar	Z	p
			Ort.	Toplamı		
Birlikte Etkileşimli Okuma	Tanı Almış	23	22,13	509	-5,713	0,001**
	Tanı Almamış	88	64,85	5707		
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Tanı Almış	23	28,28	650,5	-4,706	0,001**
	Tanı Almamış	88	63,24	5565,5		
Okuryazarlığa Model Olma	Tanı Almış	23	24,24	557,5	-5,341	0,001**
	Tanı Almamış	88	64,3	5658,5		
Okumanın Önemi	Tanı Almış	23	51,37	1181,5	-0,992	0,321
	Tanı Almamış	88	57,21	5034,5		
Okuryazarlık Öğretim	Tanı Almış	23	29,37	675,5	-4,48	0,001**
	Tanı Almamış	88	62,96	5540,5		
ÇEBOE	Tanı Almış	23	12,54	288,5	-7,279	0,001**
	Tanı Almamış	88	67,36	5927,5		

\*\*p<0.01; Mann Whitney U Testi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 8 incelendiğinde;

Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (Z:-7.279; p=0.001<0.01). Sıra ortalamaları incelendiğinde çocuklarının dil ve konuşma bozukluğu tanısı olmayan ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin tanısı olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Birlikte etkileşimli okuma düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (Z:-5.713; p=0.001<0.01). Sıra ortalamaları incelendiğinde çocuklarının dil ve konuşma bozukluğu tanısı olmayan ebeveynlerin Birlikte etkileşimli okuma düzeylerinin tanısı olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Birlikte okumaya yönelik görüş düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (Z:-4.706; p=0.001<0.01). Sıra ortalamaları incelendiğinde çocuklarının dil ve konuşma bozukluğu tanısı olmayan ebeveynlerin birlikte okumaya yönelik görüş düzeylerinin tanısı olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okuryazarlığa model olma düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (Z:-5.341; p=0.001<0.01). Sıra ortalamaları incelendiğinde çocuklarının dil ve konuşma bozukluğu tanısı olmayan ebeveynlerin okuryazarlığa model olma düzeylerinin tanısı olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okuryazarlık öğretim düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (Z:-4.480; p=0.001<0.01). Sıra ortalamaları incelendiğinde çocuklarının dil

ve konuşma bozukluğu tanısı olmayan ebeveynlerin okuryazarlık öğretim düzeylerinin tanısı olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okumanın önemi düzeylerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocuklara göre farklılıklarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Tüm bu sonuçlar araştırmanın H<sub>1.1</sub> hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

**Tablo 9:** Dil ve Konuşma Bozukluğu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlik Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonucu

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliği	Cinsiyet	N	Sıra	Sıralar	Z	p
			Ort.	Toplamı		
Birlikte Etkileşimli Okuma	Erkek	7	12,79	89,5	-0,371	0,710
	Kadın	16	11,66	186,5		
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Erkek	7	14,64	102,5	-1,244	0,213
	Kadın	16	10,84	173,5		
Okuryazarlığa Model Olma	Erkek	7	12,21	85,5	-0,101	0,919
	Kadın	16	11,91	190,5		
Okumanın Önemi	Erkek	7	12,64	88,5	-0,354	0,723
	Kadın	16	11,72	187,5		
Okuryazarlık Öğretim	Erkek	7	13,93	97,5	-0,909	0,363
	Kadın	16	11,16	178,5		
Çeboe	Erkek	7	14,64	102,5	-1,241	0,215
	Kadın	16	10,84	173,5		

Mann Whitney U Testi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 9 incelendiğinde; dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Bu sonuç araştırmanın H<sub>2.2.1</sub> hipotezini reddetmektedir.

**Tablo 10**

Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği	Çalışma Durumu	N	Sıra	Sıralar	Z	p
			Ort.	Toplamı		
Birlikte etkileşimli okuma	Çalışan	13	11,42	148,50	-0,470	0,638
	Çalışmıyor	10	12,75	127,50		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	Çalışan	13	11,27	146,50	-0,593	0,553
	Çalışmıyor	10	12,95	129,50		
Okuryazarlığa model olma	Çalışan	13	12,58	163,50	-0,469	0,639
	Çalışmıyor	10	11,25	112,50		
Okumanın önemi	Çalışan	13	11,31	147,00	-0,658	0,511
	Çalışmıyor	10	12,9	129,00		
Okuryazarlık öğretim	Çalışan	13	14,42	187,50	-1,970	0,049*
	Çalışmıyor	10	8,85	88,50		
ÇEBOE	Çalışan	13	12,46	162,00	-0,373	0,709
	Çalışmıyor	10	11,4	114,00		

\*\*p<0.05; Mann Whitney U Testi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 10 incelendiğinde;

Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık öğretim düzeylerinin çalışma durumlarına göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (Z:-1.970; p=0.049<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde çalışmayan ebeveynlerin okuryazarlık öğretim düzeylerinin çalışanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın H<sub>2.3.1</sub> hipotezinin okuryazarlık öğretim boyutu için kabul edildiğini göstermektedir.

**Tablo 11:** Dil ve Konuşma Bozukluğu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlik Düzeyleri Eğitim Düzeylerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonucu

Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Birlikte etkileşimli okuma	Ortaokul	1	18	1,444	0,695
	Lise	4	13		
	Üniversite	16	11,81		
	Yüksek Lisans +	2	8,5		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	Ortaokul	1	21	1,896	0,594
	Lise	4	12,13		
	Üniversite	16	11,47		
	Yüksek Lisans +	2	11,5		
Okuryazarlığa model olma	Ortaokul	1	11	2,522	0,471
	Lise	4	12,5		
	Üniversite	16	11,06		
	Yüksek Lisans +	2	19		
Okumanın önemi	Ortaokul	1	16	0,702	0,873
	Lise	4	11,5		
	Üniversite	16	12,09		
	Yüksek Lisans +	2	10,25		
Okuryazarlık öğretim	Ortaokul	1	2	5,174	0,159
	Lise	4	8		
	Üniversite	16	12,97		
	Yüksek Lisans +	2	17,25		
ÇEBOE	Ortaokul	1	14	0,243	0,970
	Lise	4	10,88		
	Üniversite	16	12,03		
	Yüksek Lisans +	2	13		

Kruskal Wallis H Testi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 11 incelendiğinde; Dil ve konuşma bozukluğu tanısı almış çocuğu olan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılıklarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Bu sonuç araştırmanın H<sub>2.4.1</sub> hipotezini reddetmektedir.

**Tablo 12:** Dil ve Konuşma Bozukluğu Çocuğu Olan ve Olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Değişkenler		Birlikte Etkileşimli Okuma	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Okuryazarlığa Model Olma	Okumanın Önemi	Okuryazarlık Öğretim	ÇEBOE
Tanı Almış	Yaş	-,499*	-0,231	0,042	-0,021	0,319	-0,185
Tanı Almamış	Yaş	0,003	0,039	0,192	0,083	0,089	0,128

\*p<0.05; Spearman Korelasyon Analizi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 12 incelendiğinde dil ve konuşma bozukluğu tanısı almış çocuğu olan Ebeveynlerin birlikte etkileşimli okuma düzeyleri ile yaşları arasında ilişkinin anlamlı olduğu ( $\rho:0.499$ ;  $p<0.05$ ) belirlenmiş olup değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ebeveynlerin yaşları arttıkça birlikte etkileşimli okuma düzeyleri’de orta düzeyde artığı anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırmamızın H<sub>3.1</sub> Hipotezi birlikte etkileşimli okuma boyutu öznelinde kabul edilirken tanı almamış bireyler için H<sub>5.1</sub> hipotezinin kabul edilmediği belirlenmiştir.

**Tablo 13:** Dil ve Konuşma Bozukluğu Çocuğu Olmayan Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlik Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonucu

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliği	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	Z	p
Birlikte Etkileşimli Okuma	Erkek	12	34,54	414,50	-1,473	0,141
	Kadın	76	46,07	3501,50		
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Erkek	12	46,29	555,50	-0,267	0,790
	Kadın	76	44,22	3360,50		
Okuryazarlığa Model Olma	Erkek	12	36,54	438,50	-1,168	0,243
	Kadın	76	45,76	3477,50		
Okumanın Önemi	Erkek	12	43,96	527,50	-0,104	0,917
	Kadın	76	44,59	3388,50		
Okuryazarlık Öğretim	Erkek	12	40,38	484,50	-0,606	0,544
	Kadın	76	45,15	3431,50		
ÇEBOE	Erkek	12	33,88	406,50	-1,553	0,120
	Kadın	76	46,18	3509,50		

Mann Whitney U Testi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 13 incelendiğinde; dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Bu sonuç araştırmamızın H<sub>4.2.1</sub> hipotezini reddetmektedir.

**Tablo 14:** Dil ve Konuşma Bozukluğu Çocuğu Olmayan Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlik Düzeyleri Çalışma Durumlarına Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonucu

Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği	Çalışma Durumu	N	Sıra	Sıralar		
			Ort.	Toplamı	Z	p
Birlikte etkileşimli okuma	Çalışan	51	45,10	2300,00	-0,261	0,794
	Çalışmıyor	37	43,68	1616,00		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	Çalışan	51	43,33	2210,00	-0,513	0,608
	Çalışmıyor	37	46,11	1706,00		
Okuryazarlığa model olma	Çalışan	51	47,26	2410,50	-1,199	0,230
	Çalışmıyor	37	40,69	1505,50		
Okumanın önemi	Çalışan	51	42,50	2167,50	-1,135	0,256
	Çalışmıyor	37	47,26	1748,50		
Okuryazarlık öğretim	Çalışan	51	41,59	2121,00	-1,264	0,206
	Çalışmıyor	37	48,51	1795,00		
ÇEBOE	Çalışan	51	43,55	2221,00	-0,411	0,681
	Çalışmıyor	37	45,81	1695,00		

Mann Whitney U Testi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 13 incelendiğinde; dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin çalışma durumlarına göre farklılıklarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Bu sonuç araştırmanın  $H_{4.3.1}$  hipotezini reddetmektedir.

**Tablo 15:** Dil ve Konuşma Bozukluğu Çocuğu Olmayan Ebeveynlerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlik Düzeyleri Eğitim Düzeylerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonucu

Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	U Test
Birlikte Etkileşimli Okuma	Ortaokul	9	42,89	4,449	0,217	
	Lise	12	39,29			
	Üniversite	53	48,72			
	Yüksek Lisans +	14	34,04			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Ortaokul	9	48,33	1,320	0,724	
	Lise	12	48,67			
	Üniversite	53	44,46			
	Yüksek Lisans +	14	38,61			
Okuryazarlığa Model Olma	Ortaokul	9	29,78	6,510	0,089	
	Lise	12	49,5			
	Üniversite	53	42,87			
	Yüksek Lisans +	14	55,86			
Okumanın Önemi	Ortaokul	9	55,5	4,230	0,238	
	Lise	12	48,08			
	Üniversite	53	41,94			
	Yüksek Lisans +	14	44,04			
Okuryazarlık Öğretim	Ortaokul <sup>a</sup>	9	45,83	9,496	0,023*	B>C B>D
	Lise <sup>b</sup>	12	65,04			
	Üniversite <sup>c</sup>	53	40,99			
	Yüksek Lisans + <sup>d</sup>	14	39,32			
ÇEBOE	Ortaokul	9	44,28	1,531	0,675	
	Lise	12	52,42			
	Üniversite	53	43,78			
	Yüksek Lisans +	14	40,57			

\*p<0.05; Kruskal Wallis H Testi Yapılmıştır. ÇEBOE: Çocuk Ebeveyn birlikte okuma etkinliği

Tablo 15 incelendiğinde; Dil ve konuşma bozukluğu çocuğu olmayan ebeveynlerin okuryazarlık öğretim düzeylerinin çalışma durumlarına göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (F:9.496; p=0.023<0.05). Farkların kaynağını belirlemek için yapılan U testi sonucu sıra ortalamaları incelendiğinde lise mezunu olan ebeveynlerin üniversite ve yüksek lisans yada üzeri mezunlara göre okuryazarlık öğretim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın H<sub>4.4.1</sub> hipotezinin okuryazarlık öğretim boyutu için kabul edildiğini göstermektedir.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Şanlıurfa’da okul öncesi çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma üzerindeki tutumlarının, dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi dönemlerindeki çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri düzeyleri farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Şanlıurfa’da yaşayan okul öncesi çocuğu olan 111 ebeveyne ulaşılmıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı yapılandırılmış Anket Formu” ve Işıkoğlu Nesrin (2016) tarafından geliştirilen “Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)” isimli ölçek kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bu bulgular doğrultusunda; Şanlıurfa’nın Haliliye, Karaköprü ve Eyübiye ilçelerinde yapılan bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla yeterli düzeyde Etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapmadıkları, faaliyeti etkileşimli kitap okuma stratejilerine uygun bir şekilde uygulayan ebeveynlerin ise oldukça sınırlı sayıda oldukları gözlemlendi. Bu durum çocuğun dil ve konuşma bozukluğu tanısı alıp almama durumuna göre bakıldığında; Sıra ortalamaları incelendiğinde çocuklarının dil ve konuşma bozukluğu tanısı olmayan ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik düzeylerinin tanısı olan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, ebeveynin çocuğuyla yapacağı Etkileşimli Kitap Okuma faaliyetinin; ebeveyn faaliyete dair yeterlilik düzeyinin, okul öncesi bir çocuğun dil ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğunun erken okur yazarlık becerilerini desteklemeleri ailelerin tutarlılıklarıyla yakından ilişkilidir. Sosyoekonomik durum, kardeş sayısı vb. faktörler ailelerin dil destekleyici çalışmalar yapmalarını etkileyebilmektedir. Çalışan veya çalışmayan anne olması fark etmeksizin çocuğun ev ortamında erken okuryazarlığa ilişkin yaptığı çalışmalar genelde anne rehberliğinde gerçekleşmektedir (Işıtan ve Turan, 2014). Araştırmalar annelerin babalara göre daha fazla resimli öykü okuma faaliyeti yaptığını göstermektedir (Gönen, Yıldız, Bilge ve Köse, 2022). Aile bireylerinin okumaya karşı istekli olması çocuklarında okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu görülmektedir (Cengiz ve Bal, 2020).

Etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapan ailelerin çocuklarının faaliyeti yapmayan ailelerin çocuklarına göre erken okur yazarlık becerilerinde olumlu bir seyir izlediği gözlemlenmiştir (Altınkaynak, 2019). Anne babanın eğitim seviyesi arttıkça, okuma etkinliklerinin yapılma sıklığında da artış olduğu görülmüştür (Haktanır, 2021).

Etkileşimli kitap okuma faaliyetinde etkili unsurlar; Çocuğun cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, çocuğun televizyon izleme süresi değişkenlerinin ise aile okuma inancı ve çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonu ön planlara çıkmaktadır. Tüm bunlarla birlikte Annenin eğitim düzeyi çocuğun dil gelişimine çocuğun erken dil becerileri de çocuğun gelecekteki akademik performansını etkilemektedir (Seçim, 2022). Etkileşimli öykü faaliyeti yapan anne ve babaların çocuklarının dil gelişimlerinde ilerleme olduğu görülmüştür (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018).

Annelerin okul öncesi çocuklarıyla yaptığı etkileşimli kitap okuma deneyimleri incelendiğinde annelerin geleneksel yöntemle kitap okuduklarını bunun sonunda çocuklarının dinleme becerilerinde gelişme olduğunu belirtmekle birlikte çocuklarının: bilişsel açıdan dinleme, konuşma, anlama becerilerini; duyuşsal açıdan mutluluk duygusunu geliştirdiğini; sosyal alanda ise arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir (Yurtbakan, 2022).

Etkileşimli kitap okuma tekniklerinin öğretildiği ebeveynlerle yapılan etkileşimli kitap okuma faaliyetinde, faaliyete katılan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara oranla, sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerme ve sosyal durumlara yönelik öyküleri olumlu biçimde sonlandırma becerilerinde anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür (Çelebi Öncü, 2016). Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri sürecinde ebeveyn tutumlarını ölçmeye dayalı yapılan bir ankette üç önemli sonuç elde edilmiştir. Bunlar; İlk olarak ebeveynin okumanın önemine güçlü bir şekilde inanması, ikincisi sosyal ekonomik düzeyi düşük ebeveynlerin faaliyetinde ebeveyn-çocuk etkileşiminin monolog bir şekilde ilerliyor olması ve son olarak da ebeveynleriyle okuma sıklığı fazla olan çocuklarda okuma isteğinin daha yüksek olması, sonuçlarına ulaşılmıştır (Erdoğan, 2016).

Acar Şengül (2019) çalışmasında, Etkileşimli kitap okuma tekniklerinin uygulandığı okuma faaliyeti için belli kriterler dâhilinde seçilen örneklem gurubu dil gecikmesi olan çocuklardan seçilmiştir. Gecikmiş dil bozukluğu olan 8 katılımcı çocuğa, haftada 2 oturum olmak üzere 8 hafta boyunca okuma faaliyeti yapılmıştır. Faaliyet

sonunda 8 katılımcı ve 5 kontrol gurubu çocuğun hedef sözcük kazanımları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan gurupların, son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, 8 haftalık faaliyet sürecinde katılımcı gurubun sözcük kazanımında artış olduğu görülmüştür.

Bıçakçı, Er ve Aral (2018) yapmış oldukları çalışmada; etkileşim faaliyeti teknikleri kullanılarak, 46-62 aylık çocuklarla, ebeveynleriyle birlikte haftada 3 kitap olmak üzere toplamda 27 kitap kullanılarak etkileşimli kitap okuma faaliyeti yapmışlardır. Faaliyetin teknikleri ve faaliyet için kitap seçilirken dikkat edilmesi gereken hususlar ebeveynlere öğretilerek, ebeveynler tarafından bu faaliyet gerçekleştirilir. Faaliyetin sonunda dil gelişim ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

## **6. BÖLÜM**

### **ÖNERİLER**

Yapılan çalışmada Etkileşimli kitap okuma noktasında ebeveyn bilgi düzeylerinin oldukça kısıtlı olduğu görülmüş. Faaliyete ilişkin ebeveyn farkındalığını arttırmak adına faaliyete ilişkin seminer, programlar ve sosyal çalışmaların yürütülmesi için alanda yer alan eğitimcilerin ebeveyn eğitimi programları yapması konusunda teşvik edilerek, faaliyete ilişkin ebeveyn farkındalığının daha geniş kitlelerce yaygınlaşması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar Şengül, E. (2019). Erken Dil Müdahalesinde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Gelişimsel Dil Gecikmesi Görülen Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi.
- Akbulut, F., & Şehirli, A. Y. (2021). *Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı 'ndaki kavramlara yer verme durumunun incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2011). Anne Çocuk Oyun Etkileşiminde Niteliksel Boyut: Annelerin Sözel İfadelerinin Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Altunkaynak, Ş. Ö. (2019). Ailelerin Erken Okuryazarlık İle İlgili Görüşleri Ve Uygulamaları Üzerinde Etkili Bir Yöntem: Etkileşimli Kitap Okuma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 275-286.
- Ambrose, NG, Cox, NJ ve Yairi, E. (1997). Kekemelikte sebat ve iyileşmenin genetik temeli. *Konuşma, Dil ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 40 (3), 567-580.
- Aram, D., Most, T. ve Mayafit, H. (2006). İşitme engelli anaokullarında anne-çocuk hikaye kitabı anlatımı ve ortak yazmanın okuryazarlık gelişimine katkıları.
- Arıcı, M. Ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Annelerin evde çocukları ile hikaye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi.
- Aslan, C. (2007). *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 27, s15-29. 15p. 16.
- Balıkçı, Ö. & Görgün, B. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 23-44.
- Bayhan, N. P., & Bencik Kangal, S., (2008). Bank Street Yaklaşımının Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı İlkeler Program ve Eğitimci Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, vol.33, 80-88.

- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Bilir Seyhan, G. (2022). Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.
- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: a reconceptualisation for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 258-271.
- Bıçakçı, M. Y., Er. S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Cengiz, Ş. T., ve Bal, M., (2020). Okul öncesi dönemde evde okuma süreci: Aile beklentilerine yönelik bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1311-1331.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-Baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (4), 489-503.
- Çetinkaya, F., Topçam, A., Sönmez, M., Durmaz, M., Yıldırım, K., Sezer, S., Sezer, B. (2021). Masallarla Etkileşimli Okuma, Ankara: Eğiten Kitap
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma Ve Kelime Hazinesi. *Journal Of International Social Research*, 11(60).
- Çiyiltepe, M. (2005). Dil ve kavram gelişimi. SS Topbaş. Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler, 158-188.
- Dede, A. (2020). *Masal Anlatıcılığı Kitap Seti*. İstanbul: KidsNook Yayıncılık.
- Deniz, A. (2018). Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi.

- Diken, İ. H., Diken, (2019). Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirme, 6 Baskı, Ankara:Eğiten Kitap, 3.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Günden, U. O., Günden, T. S. (2020). *Nitelikli Kitap Okuma Programı*. Eskişehir: Pilumunus Özel Eğitim ve Danışmanlık.
- Dilidüzgün, S. (2018). S. Dilidüzgün içinde, *Çağdaş Çocuk Yazını, Yazın Eğitime Atılan İlk Adım* (s. 135-138). İzmir: Tudem Yayınları.
- Efe, P. (2022). Sınıfta Yapılan Okumalar: Etkileşimli Mi, Etkileşimsiz Mi?, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (53), 102-121.
- Ege, P. (2005). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. Dil ve kavram gelişimi, 91-105.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö., Günyadın, Y., Ataş, M., Özdemir, C. (2022). Etkileşimli Okuma Uygulamaları. Ankara: Eğiten Kitap
- Erdoğan, N. I. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1071-1086.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G. (2016). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergül, C., Sarıca, A., Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (02), 193-206.
- Garvie, E. (1990). *Hikaye Aracılığıyla, Küçük Çocuklara İngilizce Eğitim*. Multilingual Matters Ltd.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

- Güleryüz, F. (1990). 48 - 60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi . *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü* .
- Güneş, F. (2017). Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 48-64.
- Gönen, M., Yıldız, E., Bilgen, Z., & Köse, H. B. T. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuryazarlık Durumları: Karma Yöntem Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59.
- Gözalın, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hafızoğlu Çelik, G. , Er, S. & Yıldız Bıçakcı, M. (2020). ETKİLEŞİMLİ KİTABI OKUMA SÜRECİNİN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ . *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* , 3 (1) , 1-10 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esbder/issue/53619/601821>.
- Haktanır, H. (2021). *Okul öncesi dönemde matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin evde desteklenme düzeyinin incelenmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Halat A. A. (2017) 5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi, Gazi Üniversitesi.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hasanoğlu, A., & Seçkin, S. (2016). *Çocukta Rezilyans.(4. baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İlhan İyi, T., Aşkar, N., Öztürk, N. & Gönen, M. (2020). İştirme Yetersizliđi Olan Çocuklarda Resimli Çocuk Kitaplarının Kullanımı: Literatür Taraması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4 (2), 45-66.

- Işıtan, S., & Turan, F. (2014). Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. *Baş Editör*, 105.
- Karahan Tıgırak, T. (2020). Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okumanın Üst Biliş ve Çalışma Belleğine Etkisinin İncelenmesi.
- Kavcar, S. (2022). Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi.
- Konrot, A., (1986). Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Konuşma Terapisinin Rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 169-176.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve Beyin*. İstanbul: Yüce Yayın.
- Korkmaz, B. (2008). *Dil ve Beyin* (s. 39). İstanbul: Doğan Kitap.
- Kotaman, H. (2009). Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Özyeterlilik Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 772-773.
- Murphy, A. P. (2009). *Oyun Çocuğun Gıdasıdır. (1. Baskı)*. İstanbul: Kaknüs aile kitaplığı.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., Coffel, C. M. (2018). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Roseberry-mcKibbin, C., Hegde, M. N., Tellis, M. G. (2000). An Advanced Review.
- Roseberry-McKibbin, C. (2020). Kelime Dağarcığını Geliştirmek: Sağlam ve Derin Müdahale Yaklaşımı. *California Eyalet Üniversitesi, Sacramento San Juan Birleşik Okul Bölgesi: Dilgem Eğitim*.
- Seçim, E. S. (2022). Ev Okuryazarlık Ortamı ve Ebeveyn Okuma İnançlarının Çocukların Okuma Motivasyonları İle İlişkisi.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat. (4. Baskı)*. İzmir: Tudem.

- Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyarılarla Dil Öğretimi. (1. Baskı)*. İzmir: Tudem.
- Şenkal, Ö. A. (2018). *Dil Gelişimi Dil Gecikmesi*. Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Tezel, M., ÇİFTÇİ, H. A., & UYANIK, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(3)*, 741-759.
- Toğram, B., & Kayhan Aktürk, Ş. (2021). Etkileşim temelli dil müdahale programının geliştirilmesi ve gecikmiş dil-konuşması olan çocuklarda etkililiğinin incelenmesi.
- Topbaş, S. (2015). *Dil ve Kavram Gelişimi. (6. Baskı)*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Tuncer, M. (2022). *Konuşma Yolculuğum. (2. Baskı)*. İstanbul: Sola Kids yayınları, 121-124.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). *İşitme, konuşma Ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G. & Karasu, P. (2002). Okuduğunu anlamının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik öykü hazırlama süreci. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı (s. 121-131), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2011). *Çocuk edebiyatı. (5. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuz, D. (2019). Çocuk Edebiyatı Ve Kültürel Semboller. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(4)*, 175-184.
- Yılmaz, K. (2018). Ebeveynlerin Kullanabilecekleri Yazılı, Görsel ve İşitsel Kaynaklar. Pehlivan, G. &Gümüş, A., içinde, *Ailede Din Eğitimi* (s. 96-135 arası). (1. baskı). İstanbul: Yekder Yayınları.
- Yılmaz, M., Özen Uyar, R. & Aktaş Arnas, Y. (2020). Ev Merkezli Etkileşimli Kitap Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (56), 159-181. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/maeuefd/issue/57315/646798>.

Yurtbakan, E., & Yurtbakan, E. G. (2022). Okul Öncesi Öğrenci Annelerinin Etkileşimli Okuma Deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 385-400.

Zengin, A. Y. & Zengin, N. (2009). Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı. (5. baskı). İstanbul: Truva Yayınları.

Whitehurst, Grover J., David S. Arnold, Jeffery N. Epstein, Andrea L. Angell, Meagan Smith ve Janet E. Fischel. "Düşük gelirli ailelerin çocukları için kreş ve evde resimli kitap okuma müdahalesi." *Gelişim psikolojisi* 30, hayır. 5 (1994): 679.

Whitehurst, GJ, Falco, FL, Lonigan, CJ, Fischel, JE, DeBaryshe, BD, Valdez-Menchaca, MC ve Caulfield, M. (1988). Resimli kitap okuyarak dil gelişimini hızlandırmak. *Gelişim psikolojisi* , 24 (4), 552.

**EK-3.**

**ETKİLEŞİMLİ OKUMA FAALİYETİNİN, DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN  
VEYA OLMAYAN OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNE  
OLAN ETKİSİNDE EBEVEYN UYGULAMA VE GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ  
ANKETİ**

Saygıdeğer Katılımcı, Bu araştırma Kapadokya Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Prof. Dr. Mahmut Özkırış danışmanlığında, Fatma Merve GÖNCÜ' nün yüksek lisans bitirme projesi için yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, okul öncesi çeşitli yaş gruplarında yer alan çocukların Ebeveynlerinin, Nitelikli Kitap Okuma faaliyeti hakkındaki uygulama yaklaşımlarını ve bu faaliyetin çocukların iletişim becerilerine olan etkisi hakkındaki görüşlerini özet niteliğinde belirlemektir. Bu formdan elde edilecek bilgiler kimlik bilgileriniz gizli kalmak şartıyla bilimsel nitelikteki yayınlarda kullanılacaktır ve veri gizliliği esas alınmıştır. Anketi doldurma süresi yaklaşık olarak 5 dakikadır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. Okul öncesi bir çocuğum olduğunu teyit ediyorum.

Evet/Hayır

2. Lütfen cinsiyetinizi belirtiniz.

Kız

Erkek

3. Lütfen çocuğunuzun dil ve konuşma bozukluğu hakkında hangi tanıyı aldığını uygun kutucukta işaretleyiniz.

Dil ve Konuşma Bozukluğu Tanısı Almadı

Kekemelik

Konuşma Sesi Bozukluğu

Hafif-orta işitme kaybına bağlı konuşma bozukluğu

4. Çocuğumun yaşlarına ve dil gelişimlerine uygun kitaplar seçerim.

Hiçbir zaman

Nadiren

Bazen

Çoğu zaman

Her zaman

5. Çocuğumun kendini ifade edebilme becerilerini arttırmayı öncelikli amaç edinirim.

Hiçbir zaman

Nadiren

Bazen

Çoğu zaman

Her zaman

6. Faaliyete uygun bir ortam düzenlemesi yaparım.

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**7. Kitap içinden hedef sözcükler belirleyerek, bu sözcükleri anlamsal yönden vurgulayacak sorular hazırlarım.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen

- Çoğu zaman
- Her zaman

**8. Çocuğumun rahatlıkla duyarak algılayabileceği bir ses eşliğinde okumaya dikkat ederim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**9. Anlatım esnasında kelime ve cümleleri semantik bağlama uygun vurgu, tonlama ve jestler ile kullanırım.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**10. Etkileşimi daha aktif kılmak adına bazı kısımlarda farklı hareket ve sesler kullanarak çocuğumun da katılımını sağlamak amaçlı teşvik ederim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**11. Dinleme esnasında aktif katılım ve dikkati arttırmak adına; oyun, şarkı ve tekerlemeler söyleyerek çocuğumun dikkatini canlı tutarım.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**12. Faaliyet içinde çocuğumla yeterli göz teması kurabilmekteyim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**13. Çocuğumdan gelen yanıtları dikkatlice dinler, bu yanıtlara yeni sözcükler ve ifadeler katarak genişletirim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**14. Çocuğumdan kitabım sonunun nasıl bittiğine dair tahminlerde bulunmasını isterim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**15. Çocuğumdan kitabı özetlemesini isterim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**16. Çocuğumun anlatımlarında, olay sıralamasına uygunluk, bağlama uygun konuşma, konuşmayı sürdürme becerilerini gözlemlerim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**17. Çocuğumun duygularını daha rahat ifade edebilmeleri adına kitap sonunda ne hissettiklerini sorarım.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**18. Faaliyet sonunda dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla, çocuğuma açık uçlu sorular yöneltirim.**

- Hiçbir zaman

- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**19. Çocuğumdan kitapla ilgili duygularını ifade etmelerini isterim.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**20. Faaliyet süresince, çocuğumun bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurdum.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

**21. Çocuğumun, bu gibi faaliyetlerin sonrasında, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini düşünüyorum.**

- Hiçbir zaman
- Nadiren
- Bazen
- Çoğu zaman
- Her zaman

## EK-4

Değerli Anne ve Babalar,

Çocukların okumaya yönlendirmeye yönelik evde yapılan çalışmalarını incelemek üzere geliştirilmiş olan bu sorulara samimi ve içtenlikle cevap vermeniz bilimsel çalışmalara katkı verecektir. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli kalacaktır. Katılımlarınız için teşekkürler.

Prof.Dr. Nesrin IŞIKOĞLU

Her zaman

Ara sıra

Nadiren

Hiçbir zaman

1. Kitap okuma çocuğumla paylaştığım zevkli bir etkinliktir.
2. Kitap okuma çocuğumla birlikte yaparken zorlandığım bir etkinliktir.
3. Çocuğum istediğinde ona kitap okurum.
4. Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız.
- 5.Çocuğum okumayı ilkokula başlayınca öğrenmelidir.
- 6.Çocuğuma kitap okurken resimleri görmesini sağlarım.
- 7.Çocuğuma kitap okurken resimler ile ilgili sorular sorarım. (Bu ne, ne renk?)
- 8.Çocuğuma kitap okurken konuyla ilgili sorular sorarım. (Neden öyle yaptı?)
9. Çocuğuma kitap okurken onun soru sormasına izin veririm.
- 10.Çocuğuma kitap okurken onun öyküyü tahmin etmesini isterim.
- 11.Çocuğuma kitap okurken onun konuşmasını desteklerim.
- 12.Çocuğum kitabı resimlerinden bana okumasını isterim.
13. Çocuğuma kitap okurken yazılara onun dikkatini çekerim.
- 14.Çocuğumla birlikteyken kendim kitap okurum.
- 15.Çocuğumla birlikteyken kendime kitap alırım.
- 16.Çocuğumla birlikteyken gazete ve dergi okurum.
- 17.Çocuğumla birlikte alışveriş listesi hazırlarım.
- 18.Çocuğumla birlikteyken elektronik posta, mesaj gibi yazışmalar yaparım.
- 19.Çocuğumla birlikteyken elektronik kitap, makale gibi şeyleri okurum.
- 20.Çocuğuma basit kelimeleri okumayı öğretirim (kendi ismi, reklam logoları)
- 21.Çocuğuma basit kelimeleri yazmayı öğretirim (kendi ismi, reklam logoları)
- 22.Çocuğumun resimlere bakarak kitap okumasını desteklerim.
- 23.Çocuğuma kitap alırım.
- 24.Çocuğuma kitap okurken mutlu olurum.
- 25.Çocuğumun kitap okumayı sevmesini isterim.
- 26.Çocuğumun okulda başarılı olması için okumayı sevmesi gerekir.
- 27.Çocuğumun yaşamda mutlu olması için okuma alışkanlığı kazanması gerekir
- 28.Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.
- 29.İstesem de çocuğuma kitap okuyacak zamanım olmuyor.
- 30.Çocuğuma okuyabilecek kitabım yok.
31. Kitap okurken bazı kelimeleri okumayı öğretirim.