



**Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi:
Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?**

*Hayriye Gül KURUYER**
*Pınar KANIK UYSAL***

Öz

Bu araştırma ev okuma ortamındaki aile içi etkileşimin çocukların okuma davranışları ve becerilerini nasıl değiştirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri öncesi, sırası, sonrası ve bu sürecin çocuklar ve ailelerin okuma davranışlarına, yaklaşımlarına ve çocukların okuma becerilerine etkisi gözlemlenerek meydana gelen değişim betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma çoklu durum çalışması yöntemiyle, ilkokul birinci sınıftan ikinci sınıfa geçen üç çocuk, bu çocukların aileleri ve sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı olmayan yapılandırılmamış gözlemler, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tümevarım analiz tekniği kullanılarak üç aşamada analiz edilmiş, analizler sonucunda; ailenin okumaya yaklaşımı, çocuğun okumaya yaklaşımı ve değişim olmak üzere üç tema; aile tipolojisi, aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar, çocuk tipolojisi, çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim ve aile-çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişim şeklinde beş alt temaya ulaşılmıştır. Araştırma, ev okuma ortamının ve aile-çocuk etkileşiminin çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu kanıtlar nitelikte bulgular sunmuştur. Süreçte çocukların okuma becerilerinde, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyinde, okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarında bir dizi değişim gözlemlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma eğitimi ve süreçte yapılan rehberlikle birlikte ailelerin okumaya karşı yaklaşım ve tutumlarının değiştiği, çocuklarının iyi bir okur olmasında kendilerine ait görev ve sorumluluklarına ilişkin söylem ve bakış açılarının değiştiği, bu değişimin çocuklarla birlikte okuma deneyimlerine yansıdığı görülmüştür. Çocukların okuma becerilerine yönelik değişimde ise kelime tanıma becerisinde görülen olumlu değişim okuduğunu anlama becerisinde basit anlama sorularındaki gelişim ile sınırlı kalmıştır. Etkileşimli okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik betimlemeler ile durum açıklanmaya çalışılmış, bu süreçteki değişimin ailelerin okumanın okul temelli bir beceri olduğuna yönelik algıları ile birlikte yaklaşımlarını dolayısıyla ev okuma ortamını, ev okuma ortamındaki değişimin ise çocuktaki değişimi etkilediği görülerek çocuklardaki ve ailedeki değişimin nedenleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ev okuma ortamı, etkileşimli okuma, aile, okuma becerileri

**Supporting Reading Skills in the Home Environment:
“My One and Only Family, Will You Read with Me?”**

Abstract

This study was conducted to reveal how family interaction in the home reading environment changed children’s reading behaviours and skills. For this purpose, an attempt was made to describe the change that occurred by making observations before, during and after interactive

* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu, hayriyegulkuruyer@odu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9017-8432>

** Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Ordu, pinarkanikuysal@odu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1208-9535>

book reading activities and observing the effects of this process on children's and families' reading behaviours and approaches as well as on children's reading skills. The research was conducted using the multiple case study method with three children passing from the first grade to the second grade of primary school, their families and their classroom teachers. Reading texts, unstructured and semi-structured interviews, non-participant unstructured observations, video recordings and a researcher diary were used as data collection tools in the study. The data obtained from the study were analysed in three stages using the inductive analysis technique. As a result of the analyses, three themes emerged: the family's approach to reading, the child's approach to reading, and change; six sub-themes were found: family typology, expectation, experience, child typology, change in the child's reading behaviours and skills, and change in the home reading environment. The study presented findings demonstrating that the home reading environment and family-child interaction were effective on children's reading skills. During the process, a series of changes was observed in children's reading skills, word recognition and reading comprehension levels, and cognitive and affective dimensions of reading. It was observed that families' approaches and attitudes towards reading changed along with the interactive book reading instruction and the guidance provided in the process, that their discourses and perspectives regarding their duties and responsibilities in helping their children become good readers changed, and that this change was reflected in their reading experiences with their children. Regarding the change in children's reading skills, the positive change observed in word recognition skills was limited to the development in basic-level comprehension questions in reading comprehension skills. An attempt was made to explain the situation before, during and after interactive reading with descriptions, and the reasons for the change in children and families were discussed by observing that the change in this process affected the families' approach and their perception that reading was a school-based skill, and therefore, the home reading environment, while the change in the home reading environment affected the change in the child.

Keywords: Home reading environment, interactive reading, family, reading skills

Giriş

Temel dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin geliştirilmesi için alanyazında birçok araştırma yapılmakta, bu beceriyi etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılarak bunlara yönelik eğitim ve müdahale programları hazırlanmaktadır. Okuma becerisinin temel bileşenleri olarak ses farkındalığı, akıcı okuma, kelime hazinesi, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama (National Reading Panel [NRP], 2000) kabul edilmektedir. NRP (2000) tarafından akıcı okuma başarılı okumanın kritik bir bileşeni olarak kabul edilmekte, araştırmalar (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto, 2017; Yıldız, 2013) bu becerinin anlamayı ve akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi üzerine temellendirilen okuma akıcılığı, okuduğunu anlama başarısının en güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Keresteş, Hjelmquist, Veisson ve Siegel, 2024). Okuma başarısında etkili olduğu kabul edilen okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama ilkokulun ilk yıllarında kazanılması gereken iki temel beceridir. İlk yıllarda kazanılması, devam eden yıllarda ise geliştirilmesi gereken bu becerilerin (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021), resmi olarak öğretilmesi ilkokul birinci sınıf düzeyinde gerçekleşiyor olsa da temelleri; ses farkındalığı, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve yazı farkındalığının kazanıldığı erken okuryazarlık (Neumann, Hood, Ford ve Neumann, 2011) dönemine dayanmaktadır. Erken okuryazarlık döneminde edinilen ses farkındalığı okuma becerilerinin temelini oluşturmakta ve sesbilgisel farkındalığı yüksek olan çocuklar, okumayı öğrenme sürecinde daha başarılı olmaktadır (Castles ve Coltheart, 2004; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015).

Okul öncesi dönemde okuma deneyimleri artan çocukların sözcük dağarcığı, anlam bilgisi gelişmekte ve bunlar okumaya ilişkin çocuğun olumlu tutum edinmesine katkı sağlamaktadır. Daha az okuma çalışmaları yapan çocukların ise okumayı öğrenirken güçlük yaşadıkları, sınıf düzeyinde beklenen okuma performansını gösteremedikleri, okuma gerektiren görevlerden kaçındıkları ve okuma ilgilerinin azaldığı görülmektedir. Bu çocuklara gerekli destek ve eğitimin sağlanamadığı durumlarda ise çocukların akranları ile arasındaki okuma açığının giderek arttığı (AECF, 2015) bilinmektedir. Nitekim kanıt temelli çalışmalar bu açığın önüne geçmede ebeveyn katılımının okuma becerilerinin edinim ve gelişiminde yaşamsal rolü üzerine odaklanmaktadır (Alston-Abel ve Berninger, 2018; Kalil ve Mayer,

2016, Millie, Nomaguchi ve Denny, 2015). Bu çalışmalarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ile ilişkili olan (aile veya ev yaşantısı) faktörlerin, okulla ilişkili olan faktörlerden daha etkili olduğu ortaya konmaktadır (Arnold vd., 2008; Christie ve Roskos, 2006). Çocuğun eğitim hayatındaki başarısı, öğrenim gördüğü okul özelliklerinden içinde yaşadığı toplum yapısına kadar geniş bir yelpazedeki farklı değişkenlerden etkilenmekte (Epstein ve Sanders, 2002) ancak; bu değişkenler içerisinde en önemli ve hayati olan değişkenin aile olduğu kabul edilmektedir (Sak, Şahin Sak, Atli ve Şahin, 2015). Taşıdığı bu kritik önemden dolayı da çocuğun yaşamında çevrenin ve ailenin etkileri farklı kuram ve yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Aile ve çevrenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan ve bu çalışmanın teorik temellerini oluşturan kuram ve yaklaşımları "Aile Okuryazarlık Kuramı", Bronfenbrenner'in "Ekolojik Sistem Kuramı", Vygotsky'nin (1967, 1978) "Sosyokültürel Yaklaşım"ı ve Epstein'in (2001) "Aile Katılım Modeli" olarak sınıflandırmak mümkündür.

Ebeveyn katılımının çocuğun okuma becerilerinin edinimi ve gelişimindeki yaşamsal rolü üzerinde duran "Aile Okuryazarlık Kuramı" ev içi deneyimlerin çocukların okuryazarlık deneyimlerine katkıda bulunduğu (Tracey ve Morrow, 2012); Sosyokültürel yaklaşım (Vygotsky, 1967, 1978) çocuğun öğrenme sürecinde çevresindeki kişilerle kurduğu sosyal etkileşimin etkili olduğu; Epstein'in (2001) Aile Katılım Modeli çocuğun öğrenmesi ve gelişimi üzerinde aile ve okul iş birliğinin önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Bronfenbrenner'in (1979), Ekolojik Sistem Kuramı ise çocuğun çevresini birbiri içinde sıralanan ve karşılıklı etkileşim içinde olan dört sisteme ayırarak bu sistemler içerisinde yer alan mikrosistemi çocuğun yakın çevresinde bulunan aile, arkadaş ve öğretmen gibi yüz yüze iletişimde olduğu sistem olarak tanımlayarak çocukların en önemli mikrosistemi olarak aile ve aile ilişkilerini kabul etmektedir (Eslek ve Yılmaz Irmak, 2018). Tüm bu kuram ve yaklaşımlar çocuğun gelişiminde ailenin önemi üzerinde durarak çocuğun yakın çevresi olan ailesi ile ilişkilerini ve etkileşimini odağa almaktadır. Aile ve çocuk ilişkilerinin çocuk üzerinde nasıl etkili olduğunu açıklayabilmek için Baumrind (1989) ve MacKenzie (2014) gibi araştırmacılar tarafından aile tutumları ile ilgili sınıflamalar da yapılmıştır. Baumrind'in (1989; 1991) yapmış olduğu sınıflama; izin verici, demokratik ve otoriter olmak üzere üçlü sisteme dayanmaktadır. MacKenzie (2014) ise ailede gücün dağılımına bağlı ebeveyn-çocuk ilişkisini: yumuşak yaklaşım, demokratik yaklaşım ve cezacı yaklaşım olarak gruplandırmıştır. Aile tutumlarının çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit eden çalışmalar (Umucu ve Alpoğuz, 2014) demokratik tutum sergileyen ailelerin çocuklarının otoriter tutum sergileyen ailelerin çocuklarına oranla okumaya karşı daha yüksek oranda olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Çocukların aileleri ile olan okuma deneyimleri ve evde edindikleri okuma kültürü onların hem okul öncesi hem de okul dönemi okuma becerileri üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bu rolün varlığı ilk olarak Durkin (1966) tarafından yürütülen ve altı yıl süren bir boylamsal çalışma ile ortaya konmuştur. 1958 yılında başlayıp altı yıl süren çalışmada birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen 49 öğrenci ile çalışılmış bu öğrencilerin ebeveynleri, bakıcıları ve kendileri ile görüşülerek okuma becerilerinin gelişiminde aile rolü tespit edilmeye çalışılmıştır. Durkin (1966) bu çalışmada çocukların yaşamın erken dönemlerinde nasıl başarılı okuyucular haline geldikleri hakkında çok şey öğrendiğini, bu 49 çocuktan 39'nun evinde dergi, gazete ve kitap okunduğunu ve bu çocukların 40'ünün evinde okuma gelişimine yardımcı olan büyük kardeş bulunduğunu ifade etmiştir. Ev yaşamının çocuğun okuma becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu alanyazında yapılan birçok çalışma ile de teyit edilmiştir. Au ve Raphael (2000) tarafından yapılan çalışmada, ev ortamının çocukların okuryazarlık başarılarını yansıtmada, sosyo-kültürel faktörlerden daha etkili olduğu; Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider ve Davis (2005) tarafından yürütülen çalışmada çocukların okuma becerileri üzerinde genetik faktörlerin ötesinde aile ve çevresinin etkili olduğu, çocukların okuma becerileri ile aile çevresinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jordan, Snow ve Porche (2000) tarafından okuma eğitiminde örgün eğitimin yanı sıra ailenin sürece dahil edilmesinin çocukların başarı olasılığını artırdığı belirtilmiştir. Okuma becerileri üzerinde aile kritik bir rol oynamasına rağmen ailelerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı, çocuklarına yeterli desteği sağlayamadıkları, çocukları için uygun bir ev ortamı oluşturamadıkları bilinmektedir. Araştırmalar (Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Günay-Bilaloğlu, Aktaş-Arnas ve Yaşar, 2019; Kıvrak ve Yıldırım, 2020) ailelerin çeşitli nedenlerden dolayı çocuklarına gereken desteği veremedikleri hatta bazen engelleyici rol üstlendiklerini göstermektedir. Bu nedenle ailelere çocuklarının akademik başarılarını desteklemeleri için kullanabilecekleri ev içi davranışların

nasıl olması gerektiği konusunda yardımcı olunması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde ailenin çocuğunu desteklemesi için oluşturulan müdahale programlarının çoğunluğunun içeriğini ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin oluşturduğu görülmektedir. Bus, van IJendoorn ve Pellegrini (1995), Sénéchal ve Young (2008) ve Yurtbakan (2020) bu konuda yapılan araştırmalar üzerine yürüttükleri meta analiz çalışmalarında ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocukların okuma başarısı üzerinde etkili olduğu genel sonucuna ulaşmışlardır. Sénéchal ve Young (2008) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında 1.340 aileyi temsil eden 16 müdahale araştırmasından elde edilen sonuçlar ebeveyn katılımının çocukların okuma kazanımları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiş, bu çalışmada yürütülen ileri analizler ebeveyn çocuk arasında etkileşimli okuma etkinliklerinin kullanıldığı müdahalelerin, ebeveynlerin çocuklarını sadece dinlediklerinden daha büyük etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bus, van IJendoorn ve Pellegrini (1995) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında ebeveyn ile çocuk arasındaki ortak kitap okumanın okumayı öğrenmede başarıya götürdüğü, okul öncesi dönemdeki dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Yurtbakan (2020) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında ise 113 müdahale çalışması incelenmiş, etkileşimli okuma etkinliğinin öğrencilerin dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu ve söz varlığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşimli okuma ebeveyn çocuk arasında ortak kitap okuma ve sorular sorma rolünün yetişkinden çocuğa geçtiği, çocukla yetişkinin rollerinin değiştiği (Whitehurst ve Lonigan, 1998) aile ile çocuğun iletişim kurduğu (Klesius ve Griffitt, 1996) çocuk merkezli bir karşılıklı kitap okuma sürecidir (Justice ve Pullen, 2003). Yetişkinin başta okuyucu sonrasında da dinleyici rolünü üstlendiği bu süreçte yetişkin soru sorarak ve çocuğun sorularına cevap vererek çocuğuyla etkileşim içine girmektedir. Yetişkinin ana rolü; çocuğa hikâye, kitaptaki resimler ve hikâyenin çocuğun hayatıyla ilişkilendirilecek yönleri ile ilgili sorular sormaktır (Zevenbergen, Worth, Dretto ve Travers, 2018). Aile tarafından çocuğa aynı kitap birkaç defa okunur ve her okumada kitapta geçen olay ve karakterle ilgili farklı biçimlerde ve daha derinlemesine sorular sorularak sohbet geliştirilir (Çelebi-Öncü, 2016). Aile çocuğun dünyası ile kitap dünyası arasında köprü kurarak eğlenceli bir okuma deneyimi yaşanmasını sağlar (Bus, 2001). Bu süreç ailenin çocuğu ile nitelikli zaman geçirmesini ve çocuğunun okuma becerilerini desteklemesini sağlamaktadır. Çocuk ve aile arasında geçen etkileşimli okuma süreci çocuğun okuryazarlık ve dil becerilerini (Chow ve McBride-Chang, 2003; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016) ebeveyni ile olan iletişimini (Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012) ve duygusal bağını (Bradley ve Donovan, 2012; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000) güçlendirmesinin yanı sıra günlük yaşamda karşılaştığı dilden daha üst düzey bir dille karşılaşmasını sağlayarak kelime hazinesini geliştirmektedir (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Hargrave ve Senecal, 2000; Snell, Hindman ve Wasik 2015; Tetik ve Işıkoğlu-Erdoğan, 2017). Birçok çalışma sonucunda elde edilen bu bulgular ailelere bu yönde eğitim verilmesinin gerekliliğini ortaya koymakta, çocukların dil gelişiminin temellerinin atıldığı ilk okulların evler, ilk öğretmenlerin de ebeveynler (Biemiller, 2006; Padak ve Rasinski, 2007) olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak çocuğun ev ortamının düzenleneceği ve aile desteğinin işe koşulacağı uygulamalara yer verilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca uygulamaların nasıl ilerlediği, aile ve çocuk yaklaşımlarının süreci nasıl etkilediği detaylı incelenmesi gereken değişkenlerdir. Bu nedenle bu çalışmada ebeveyn ile çocuğun ortak kitap okuması üzerine kurgulanan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri tasarlanarak ev ortamında okuma becerilerinin desteklenmesi sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sürecin çocuklar ve ailelerin okuma davranışlarına olan etkisi ve çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1. Etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde ailenin okumaya yaklaşımı nasıldır?
2. Etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde çocukların okumaya yaklaşımı nasıldır?
3. Etkileşimli okuma etkinlikleri çocukların okuma becerileri/davranışları ve ev okuma ortamını nasıl değiştirmiştir?

Yöntem

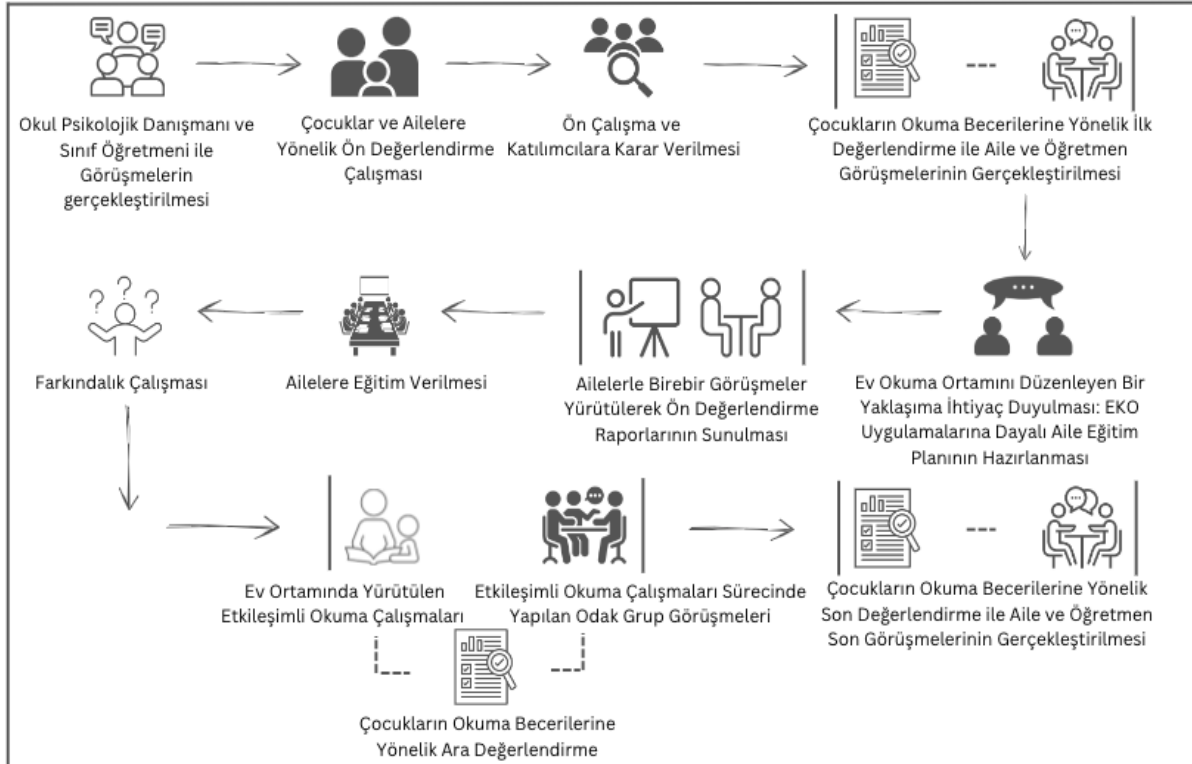
Araştırmanın Modeli

Bu araştırma durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. “Durum çalışması, güncel bir örnek olayı ya da durumu derinlemesine, bağlam ve durum arasındaki sınırlar belirgin olmadığında kendi gerçek dünyasında, otantik ortamda incelemekle ilgilidir” (Saban ve Ersoy, 2019, s.145). Durum çalışması süreçler, kişiler, olaylar veya faaliyetler gibi sınırlandırılmış bir sistemin geniş kapsamlı veri toplamaya dayalı olarak incelenmesine olanak sağlar (Yin, 2014; Creswell, 2013). Bu çalışma etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde, süresince ve sonrasında ailelerin ve çocukların okumaya yaklaşımı, çocukların okuma becerileri ile davranışlarındaki ve ev okuma ortamındaki değişimi incelemekle ilgilidir. Bu çalışmada incelenen ana olgu ev okuma ortamında aile içi etkileşim ve bu etkileşimin çocukların okuma davranışları ile becerilerindeki değişimi nasıl etkilediğidir. Çocuktan çocuğa, aileden aileye, ev okuma ortamından ev okuma ortamına okuma davranışları ve yaklaşımları değiştiğinden ve çalışmanın ana olgusuyla arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığından ev okuma ortamında aile içi etkileşimi gerçek bağlamında inceleyebilmek amacıyla:

- Çocukların mevcut okuma becerileri, davranışları ve yaklaşımları belirlenmiş,
- Ailelerin mevcut okuma davranışları ve yaklaşımları belirlenmiş,
- Etkileşimli okuma etkinlikleri süresince çocuktaki, ailedeki ve ev okuma ortamındaki değişimler değerlendirilmiştir.

Ev okuma ortamının çocukların okuma becerilerini nasıl etkilediği durumunu “süreç içinde, birden fazla bilgi kaynağına dayalı olarak ayrıntılı veri toplama yoluyla derinlemesine betimlemek” (Creswell, 2013) amaçlandığı için bu çalışmada durum çalışmasından çoklu durum çalışması (Yin, 2014) tercih edilmiştir. Araştırma; ana olgusunu temsil eden her bir durumun birbirinden bağımsız bir şekilde betimlenmesine, betimlenen durumların birbirleriyle karşılaştırılmasına, bu durumların birlikte ne söylediğine yönelik çıkarım yapılmasına ve büyük resmin görülmesine olanak sağlaması bakımından çoklu durum yöntemiyle kurgulanmıştır.

Araştırma sürecine ilişkin bilgiler, görseller aracılığıyla Şekil 1’de verilmeye çalışılmış ve bu süreçte yürütülen çalışmalara yönelik açıklamalar “Araştırmaya konu olan durum” başlığı altında detaylı bir şekilde anlatılmıştır.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Araştırmaya konu olan durum

Araştırmacılar tarafından farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (5) ve okul psikolojik danışmanları (3) ile görev yaptıkları okullarda okuma sorunları yaşayan öğrenciler olup olmadığına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanları tarafından, özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden okuma bozuklukları dışında konuşma bozukluğu olduğu için okumayı öğrenmekte sorunlar yaşayan ve akıcı okuma sorunları olan birçok öğrenci olduğu bilgisi araştırmacılarla paylaşılmıştır. Bunlar içerisinde akıcı okuma sorunları olan 10 öğrenci ailesinin çalışma konusunda istekli olduğu bilgisi verilmiştir. Araştırmacıların yaptığı “ön değerlendirme çalışması” sonucunda okuma becerilerinde benzer sorunlar yaşayan 3 öğrenci ve ailesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocukların sınıf öğretmenleri ve aileleriyle yapılan ön çalışmalar (video kayıtları, özgül öğrenme güçlüğü bataryası verileri, aile, çocuk ve öğretmen ön görüşme kayıtları) sonucunda ailelerin okuma becerisinin doğası, ev okuma ortamının düzenlenmesi, okuma becerilerinin desteklenmesi ile ilgili kavram yanlışları ve hatalı uygulamaları hakkında detaylı bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgilere dayalı olarak okuma becerisiyle ilgili ailenin bakış açısını ve uygulamalarını düzenleyen bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu görülmüştür. Evde yapılan okumaların ders kitapları ve ödevlerden bağımsız, nitelikli çocuk kitaplarını içeren ve etkileşime dayalı uygulamaları temel almasını gerektirecek şekilde planlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Tüm bu düşünceler ve alanyazından elde edilen kanıta dayalı bilgilerden hareketle çocukların okuma becerilerinde yaşadıkları sorunların etkileşimli okuma uygulamalarına dayalı aile desteğiyle giderilebileceği kanaatine ulaşılmıştır. Bu kanaat doğrultusunda araştırmacılar tarafından bir aile eğitim planı hazırlanmıştır. Hazırlanan aile eğitim planı a) kitap seçiminde nelere dikkat edileceği b) etkileşimli okumanın nasıl yapılacağı c) okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi okuma etkinliklerinden yararlanılacağı ve d) okuma sırasında nelere dikkat edileceği ile ilgili bilgiler içermektedir. Eğitim planının hazırlanmasının ardından aileler araştırmacıların çalıştığı kuruma davet edilerek birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler sırasında kendilerine çocuk-ebeveyn okuma yaşantıları ön değerlendirme raporu sunulmuştur. Bu görüşmelerde amaç; ailenin çocuğun okuma becerilerindeki güçlü ve zayıf yönleri ve çocuğun okuma becerilerini evde destekleme konusunda gereksinimleri hakkında bilgilendirilmeleridir. Bilgilendirme çalışmalarından sonra aileler ev ortamında çocuklarının okuma becerilerini nasıl destekleyecekleri ve çalışma süreci boyunca neler yapacakları konusunda bir eğitime tabii tutulmuşlardır. Bu eğitim ailelere araştırmacılar tarafından verildikten sonra aileler etkileşimli okuma etkinliklerini evde uygulamaya başlamış, uygulamanın ilk haftasında farkındalık çalışması yapılmıştır. Farkındalık çalışmasının amacı: etkinliklerin evde uygulanması süresince karşılaşılabilecek sorunları tespit etmek ve bunlara yönelik çözüm üretmektir. Aynı zamanda her hafta çarşamba akşamları aileler ile buluşulmuş ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra aileler her ihtiyaç duyduklarında araştırmacılara ulaşmış ve gerekli desteği almışlardır. Uygulamalar süresince a) aile eğitiminde verilen yönergeler ne kadar uyulabildiği, nelerin tam anlaşılmadığının tespit edilerek sürecin kontrol edilmesi, b) tespit edilenlerden hareketle gerekli düzenlemeler yapılması, c) uygulamalar sırasında ailenin zihninde oluşan soruların cevaplandırılması, d) ailenin süreci nasıl yönettiği ve çocukların bu etkinliklere nasıl tepki verdiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Aile Eğitimi, Farkındalık Çalışması ve Etkileşimli Okuma Uygulamalarına ilişkin ayrıntılar için Ek-2’ye bakınız).

Katılımcılar

Araştırma ilkokul birinci sınıftan ikinci sınıfa geçen üç çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütler i) çocuğun endişe düzeyinde bir okuyucu olması, ii) çocuğun endişe düzeyinde bir okuyucu olduğunun öğretmeni tarafından da betimlenmesi, iii) çocuğun özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış veya tanı alma riski olmaması, iv) ailenin çocuğunun okuma becerilerinin geliştirilmesi hususundaki gereksinimlerinin farkında olması ve v) ailenin çocuğun okuma yaşantılarını zenginleştirme ve evdeki okuma ortamını yeniden yapılandırma konusunda istekli olmasıdır. Endişe düzeyinde okuyucu olma ve özel öğrenme güçlüğü riski taşımadığı ölçütünün karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmek amacıyla Özgül Öğrenme Güçlüğü Klinik Bataryası (Karakaş vd., 2017) kullanılmıştır. Değerlendirmelerin ardından tüm bu ölçütleri sağladığı belirlenen üç çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmeni katılımcı

Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı olarak belirlenen aileler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım için yazılı onayları alınmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar ve aileleri ile ilgili özelliklere aşağıda yer verilmiştir:

Ali ve Yıldız Ailesi

Ali, kelime tanıma ve okuduğunu anlamada endişe düzeyinde bir okuyucudur. Ali okuma gerektiren görev ve ödevler yapma konusunda isteksizdir. En sevdiği ders matematiktir. Medya ve dijital araçları kullanım süresi hafta içi bir saat hafta sonu ise bir buçuk saattir. Yıldız ailesi dört kişilik bir ailedir. Anne ve baba lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Ali'nin ödevleriyle çoğunlukla babası ilgilenmektedir. Anne ve babanın dijital araçları kullanma süresi her gün yaklaşık bir saattir. Anne ve babanın kitap okuma alışkanlığı yoktur.

Yıldız Ailesinin Okuma Yaşantıları

Ali ve ailesinin birlikte okuma deneyimleri sınırlıdır. Evde nitelikli bir okuma yaşantısı ve ortamına sahip değillerdir. Ali her gün ailesinin isteği üzerine zorunlu olarak kitap okumaktadır. Bu durumu iş yoğunlukları ile açıklamaktadırlar. Bu nedenle Ali'nin okuma deneyimleri okul temellidir. Ali'nin ilkökula başlamasıyla birlikte aile okuma becerisinin edinimi sırasında çocuklarına destek olmaya çalışmaktadırlar. Bu desteğin içeriği; Ali kitabı sesli okurken çocuğun takip edilmesi ve yanlış okunan sözcüklerin düzeltilmesini kapsamaktadır. Ali ve ailesinin okuma deneyimleri okul temellidir ve etkileşim içermemektedir.

Can ve Güneş Ailesi

Can, kelime tanıma ve okuduğunu anlamada endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okumayı sevmediği ve okumayla ilgili olumsuz düşünceleri olduğu için okumayı bir görev olarak algılamaktadır. Okumayla ilişkilendirdiği için Türkçe dersini sevmemektedir. Medya ve dijital araçları kullanım süresi hafta içi iki saat, hafta sonu ise dört saattir. Güneş ailesi dört kişilik bir ailedir. Anne ve baba lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Can'ın ödevleriyle babasının iş yoğunluğu nedeniyle anne ilgilenmektedir. Anne ve babanın dijital araçları kullanma süresi her gün dört/beş saat arasında değişiklik göstermektedir. Ailenin kitap okuma alışkanlığı yoktur.

Güneş Ailesinin Okuma Yaşantıları

Can ve ailesinin evde birlikte okuma deneyimleri sınırlıdır. Can her gün ailesinin isteği üzerine zorunlu olarak kitap okumaktadır. Evde nitelikli bir okuma ortamı yoktur. Bunun nedenini babanın iş yoğunluğu ve annenin sorumlulukları ile gerekçelendirmektedirler. Can'ın okuma edinim sürecindeki aile desteği çocuğun sesli okumasının takip edilmesi ve yanlış okumalarının düzeltilmesi ile sınırlıdır. Can ve ailesinin okuma deneyimleri okul temellidir ve etkileşim içermemektedir.

Efe ve Bulut Ailesi

Efe; kelime tanımada öğretim, okuduğunu anlamada endişe düzeyinde bir okuyucudur. En sevdiği ders görsel sanatlar dersidir. Medya ve dijital araçları kullanım süresi hafta içi bir saat, hafta sonu ise iki saattir. Bulut ailesi üç kişilik bir ailedir. Anne ortaöğretim düzeyinde baba ise lisans düzeyinde eğitim almıştır. Anne ve babanın dijital araçları kullanma süresi her gün bir/iki saat arasında değişiklik göstermektedir. Ailenin kitap okuma alışkanlığı yoktur.

Bulut Ailesinin Okuma Yaşantıları

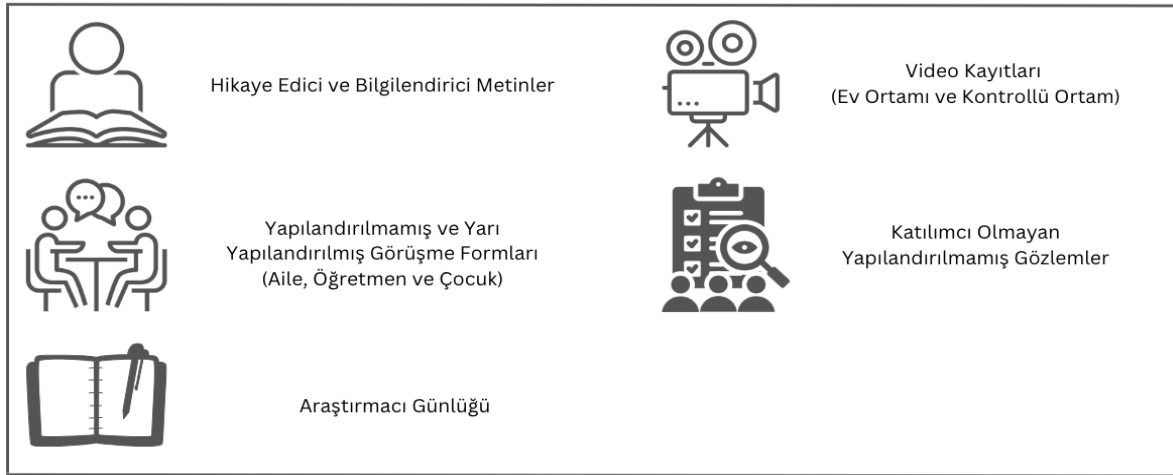
Efe ve ailesinin evde birlikte okuma deneyimleri oldukça sınırlıdır. Bu deneyimler, Efe'nin sesli okurken annenin takip etmesi, yanlış okunan sözcüklerin düzeltilmesi ve okunanlarla ilgili hatırlama düzeyinde soruların sorulmasını kapsamaktadır. Efe her gün ailesinin isteği üzerine zorunlu olarak kitap okumaktadır. Anne ve baba kitap okumayı sevmelerine rağmen iş yoğunluğu nedeniyle kitap okuyamamaktadır. Efe ve ailesinin okuma deneyimleri okul temellidir ve etkileşim içermemektedir.

Ali, Can ve Efe'nin Öğretmeni

Sınıf öğretmenin mesleki kıdemi 25 yıl, cinsiyeti kadındır. 5 yıl süre ile okul yöneticiliği deneyimi olmuştur. 6 kez birinci sınıf okutmuştur. Öğretmenin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları okul temellidir ve aile katılımı içermemektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri okuma metinleri, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı olmayan yapılandırılmamış gözlemler, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü ile elde edilmiştir. Araştırmada çocuk ve ailelere ilişkin detaylı veri elde etmek ve süreci derinlemesine betimleyebilmek amacıyla çoklu veri kaynağı ve veri toplama aracı kullanılmış, bu araçlara ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Şekil 2'de sunulmaktadır hemen ardından detaylı açıklamalara yer verilmiştir.



Şekil 2. Veri Toplama Araçları

Çocukların okuma akıcılığını ve okuma düzeyini belirlemek için sınıf düzeyi temelinde hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Bu metinler Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı Türkçe ders kitaplarından, uzman görüşüne başvurularak seçilmiştir.

Çocuk ve ailelerin okuma deneyim ve yaklaşımlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla çocuklar, aileleri ve sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere ebeveyn/ çocuk ve öğretmen görüşme formları hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan her bir yarı yapılandırılmış görüşme formunda birbirine paralel sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları dört temel kategori altında hazırlanmıştır. Bunlar; a) akademik beceriler b) sosyal beceriler c) öz düzenleme becerileri ve d) okuma becerileridir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları görünüş ve uzman geçerliği için okuma eğitimi alanında üç uzmanın (sınıf eğitimi, Türkçe eğitimi ve program geliştirme) görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmaya dâhil edilmeyen bir çocuk, ailesi ve öğretmeniyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında formlara son hâli verilmiş ve asıl görüşmelere geçilmiştir. İlk görüşmeler tüm katılımcılar ile yaz tatilinde yapılmıştır. Bu görüşmelerin ortalama süreleri ebeveynlerle 90 dakika, çocuklarla 20 dakika, öğretmen ile 45 dakika olmuştur. Ara görüşmeler her hafta çarşamba günleri ve ailelerin ihtiyaç duyduğu durumlarda yapılandırılmamış görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Son görüşmeler ise uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tüm görüşmeler sonrasında ve çocukların okuma görevleri sırasında gözlem notları alınmıştır. Bu gözlem notları verilerin analizinde destekleyici rol üstlenerek araştırma bulgularının inşasında kullanılmıştır.

Ebeveyn ve çocuğun birlikte nasıl kitap okuduklarını tespit etmek amacıyla araştırma öncesinde video kayıtları alınmıştır. İlk olarak ailelerden ev ortamında yürüttükleri okuma etkinliğini video kaydına alarak araştırmacılara göndermeleri istenmiştir. Aileler evde çocukları ile normal günlerde yaptıkları okuma çalışmalarından bazılarını kayıt altına alarak araştırmacılara göndermiştir. Ayrıca araştırma kapsamında çocuklar ve aileleri, araştırmacıların çalıştığı kuruma davet edilerek kontrollü bir ortamda

Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

(dikkat dağıtabilecek unsurlardan arındırılmış, aile ve çocuğun birlikte okuma yapabilecekleri çok amaçlı bir salon) 15 dakikalık görüntü kaydı alınmıştır. Etkinliklerin uygulanma sürecinde, sesli okuma kayıtları alınırken ve yapılan gözlem-görüşmeler sonrasında ayrıca araştırmacılar tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bu günlüğün tutulma sebebi görüşme, gözlem ve uygulama süreçlerini daha detaylı betimleyebilmek ve veri kaybının önüne geçebilmektir. Günlüklerde alınan notlar ve gözlem notları veri analizinde destekleyici rol üstlenmiş ve bulgulara yansıtılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler tümevarım analiz tekniği kullanılarak üç aşamada analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz tekniğinin tercih edilme nedeni çoklu veri kaynağından elde edilen verilerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Birinci aşamada açık kodlama yapılmış, önceden ikinci yazar tarafından yazılı döküm hâline getirilen ve birinci yazar tarafından kontrol edilen tüm veri seti defalarca ve farklı zaman dilimlerinde okunarak kodlar oluşturulmuştur. Ulaşılan bu kodlardan hareketle ikinci aşamada alt kategorilere ulaşılmış, üçüncü aşamada ise bu alt kategorilerin hangi kategori bu kategorilerin de hangi tema altında yer alabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunularak temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan tema, alt tema ve kategoriler tekrarlı okumalar ve sürekli karşılaştırmalar yoluyla teyit edilmeye çalışılarak süreçte birtakım (birbirini kapsayan ve yeterince temsil edilmeyen kategorilerin birleştirilmesi, birbirine uymayan kodların çıkarılması) değişiklikler yapılmıştır. Bu analizler birinci araştırmacı tarafından önce bireysel sonra da iki araştırmacının yürüttüğü toplantılarda birlikte yapılmıştır. Bu toplantılarda her kategori üzerine tartışılmış, ortak temalar altında birleştirilip birleştirilemeyeceği üzerine düşünülmüş ve birbirini kapsayan, tekrar eden kategoriler çıkarılmıştır. İki araştırmacı tarafından tema ve kategorilere karar verilmesinin ardından veri dosyası nitel araştırma dersleri yürüten ve okuma eğitimi alanında çalışmaları olan bir uzmanın (program geliştirme) görüşüne sunulmuştur. Uzmanın gelen geri bildirimler sonrasında, bir toplantı düzenlenerek ulaşılan tema ve kategoriler üzerinde tekrar tartışılmış ve bulgulara yansıtılacak son tema, alt tema ve kategorilere görüş birliği ile karar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için alan yazınında (Cresswel, 2013) önerilen başlıca stratejiler kullanılmıştır. Bu stratejiler ve araştırmada bu stratejilerin uygulanmasına yönelik yapılan iş ve işlemler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmada Geçerli Sonuçlar için Uygulanan Stratejiler

Stratejiler	Stratejinin Uygulanması
Üçgenleme	Yöntem ve veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiştir. Çocukların okuma becerileri ve davranışları, ailelerin okuma davranışları ve ev okuma ortamına ait veriler görüşme, gözlem, video, ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla öğretmen, aile ve araştırmacı gözünden ele alınmıştır. Sunulan temalar farklı veri kaynaklarından alıntılarla desteklenerek bulgulara geçerlik kazandırılması sağlanmıştır. Okuma becerisine yönelik bir karara varmak ve elde edilen verinin tutarlı olmasını sağlamak için okuma analizleri farklı zamanlarda, farklı metin ve metin türleri üzerinden iki araştırmacı tarafından yapılmıştır.
Ayrıntılı betimleme	Katılımcılar, katılımcıların özellikleri, çalışma ortamı ve bağlamı detaylı bir şekilde anlatılarak araştırmada elde edilen deneyimler ve ortama ilişkin bilgiler açıkça raporlanmıştır.
Yanılığın açıklanması	Araştırmacılar art alan bilgilerini ve deneyimlerini araştırmanın kurgulanması sürecinden tamamlanmasına kadar araştırma ortamına aktarmıştır. Bu süreçte kontrollü öznellik stratejisi (Mays ve Pope,

Olumsuz ve uyumsuz bilginin tanımı	2020) benimsenmiştir. Bununla birlikte araştırmacıların çocukların ev okuma ortamında okuma becerilerinin desteklenebileceği ve bu destekleme sürecinin olumlu etkileri olacağı fikri (varsayımı) araştırmacı sürecine kontrollü öznellik olarak yansımıştır (Bkz. Araştırmacıların Rolü).
Alanda uzun zaman geçirilmesi	Çocukların okuma davranışlarına ve becerilerine ilişkin veriler değerlendirildiğinde ailelerin ve öğretmenin söylemlerinin araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve okuma analizleriyle örtüşmediği durumlar tespit edilerek bu durum bulgular ve tartışma bölümünde raporlanmıştır.
Dış denetleyici	Araştırmada araştırmacılar ve katılımcılar birlikte planlı ve etkileşime dayalı uzun zaman geçirmişlerdir. Etkileşimli okuma çalışmaları süresince araştırmacılar ve katılımcılar her hafta yüz yüze görüşmeler için bir araya gelmiş, haftanın diğer günlerinde telefon görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir.
Akran incelemesi	Araştırmanın kurgulanması, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın raporlanması sürecinde iki uzmandan (Sınıf Eğitimi/ Program Geliştirme) destek alınmıştır. Araştırmacılar verilerin toplanması ve analizi sürecinde her hafta planlı saatlerde bir araya gelmiş, okuma becerilerinin ve davranışlarının ve ev okuma ortamının betimlenmesi bakımından yöntem, çıkarımlar ve elde edilen anlamlar üzerinde tartışmış, tartışma notları kayda geçirilmiştir. Tartışma notları kayda geçirilirken yansıtıcı ve bir diğer taraftan eleştirel olunmuştur. Araştırmacıların kararsız kaldığı durumlar bir başka uzmana sunulmuştur. Bu uzmanla süreç boyunca 4 kez bir araya gelinerek araştırmacıların kararsız kaldığı durumlar sorgulanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Bu araştırmanın ana olgusu ev okuma ortamında aile içi etkileşim ve bu etkileşimin çocukların okuma davranışları ile becerilerindeki değişimi nasıl etkilediğidir. Bu ana olgunun ortaya çıkarılması gerekliliği iki araştırmacının önemle üzerinde durduğu bir konudur. Okuma becerilerinde sorun yaşayan çocuklara öğretimsel destek verilmesine rağmen aile desteğinin ihmal edilen bir çalışma alanı olduğu düşüncesi araştırmacıları söz konusu ana olguyu derinlemesine incelemeye itmiştir. Araştırmacıların gerçekleştirdiği okuma becerisi ve okuma güçlüğüne yönelik araştırmalar, bu konuyla ilgili verdikleri lisans ve lisansüstü dersler, onların ev ortamında okuma becerisinin desteklenmesinde ailenin merkezi ve dönüştürücü rolünü keşfetmeye yönlendirmiştir. İki araştırmacı bu süreçte ailelerin ve çocukların yaklaşım ve deneyimlerini anlamak için ön kabulleri ile mesleki bilgi ve birikimlerinin çizdiği sınıрын ötesinde düşünmek için azami çaba göstermişlerdir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 11/03/2020
Belge sayı numarası= 2020-24

Bulgular

Araştırmada; ailenin okumaya yaklaşımı, çocuğun okumaya yaklaşımı ve değişim olmak üzere üç ana tema; aile tipolojisi, aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar, çocuk tipolojisi, çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim ve aile-çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişimler şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Söz konusu tema, alt tema, kategori ve alt kategoriler Şekil 3'te sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori	Alt kategori
Ailenin okumaya yaklaşımı	Aile tipolojisi	Otoriter	Denetleyici rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi
	Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar	Deneyim	
		Beklenti	
Çocuğun okumaya yaklaşımı	Çocuk tipolojisi	Edilgen	İtaatkâr rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi
Değişim	Çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim		
	Aile ve çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişim	Ev okuma ortamı	
		Aile okuma davranışları	

Şekil 3. Tema, alt tema, kategori ve alt kategoriler

Etkileşimli Okuma Etkinlikleri Öncesinde Ailenin Okuma Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Ailenin okuma yaklaşımına ilişkin aile tipolojisi, aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar alt temaları ile ilgili kategori ve alt kategoriler Şekil 4'te sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori	Alt kategori
Ailenin okumaya yaklaşımı	Aile tipolojisi	Otoriter	Denetleyici rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi
	Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar	Deneyim	
		Beklenti	

Şekil 4. Ailenin okumaya yaklaşımı

Tipoloji

Uygulama öncesinde ailelerle yapılan görüşme ve gözlemler aile tipolojileri ile ilgili bilgiler sunmuştur. Okuma konusunda ailelerin zorlayıcı olduğu, kitap okuma sırasında denetleyici rol benimsedikleri, kitabı akademik başarının anahtarı olarak gördükleri için okumayı sadece okul temelli bir beceri olarak algıladıkları ve çocuklarına okumayı bir görev olarak sundukları görülmüştür. Bunlar ailelerin okuma konusunda otoriter bir yapıya sahip olduklarına işaret etmektedir. Aileler okuma becerisini okul temelli bir beceri olarak algılamakta ve bu doğrultuda davranmaktadırlar. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Bizim baskımızdan, okuma konusu üzerinde çok durmamızdan kaynaklı bir sorun var. Ali bizim zorlamalarımız ve uyarılarımız dışında okuma yapmak istemiyor. Ali'nin okumaması bizi

zorluyor. Artık kitap okumasını kendim için bir sorumluluk hâline getirdiğim için okuması gerekiyor diyorum kendi kendime, okumadığımda ise kaygı duyuyorum.” (Yıldız Ailesi)
“Ödev yapmak istediğinde yapma diyoruz. Bütün ödevlerini hemen bitireceksin şeklinde bir baskımız yok. Çocukluğunu yaşamasını istiyoruz. Ama okuma konusunda zorlayıcı bir tavrimiz var. Eğer tablete ulaşmak istiyorsa söylediklerimizi yapmalı, yani okumalı.” (Güneş Ailesi)
“Efe korktuğu tipleri çok seviyor. Mesela bizden de çok korkuyor ve bizi otorite olarak kabul ediyor okulda da öğretmenini otorite olarak görüyor. Okuma ödevlerinde sıkıntı yaşamadık.” (Bulut Ailesi)

Çocukların ve ailelerinin kitap okuma sırasında gösterdikleri davranışlar incelendiğinde; ailenin okuma öncesinde okuma ortamını düzenlemediği, okuma sürecinde çocuğuyla etkileşimli okuma yerine bir otorite olarak çocuğun yanında durduğu, okumayla ilgili destekleyici bir tutum göstermediği, denetleyici olduğu ve kitabın bitmesi gerektiğiyle ilgili çocuğuna sık sık uyarıda bulunduğu görülmüştür.

“Anne, kitabı alır almaz Ali’ye okumaya başlaması gerektiğini söylüyor. Anne öncesinde kitabı hiç incelemiyor, Ali’ye de incelemesi için fırsat vermiyor. Ali görseller üzerinde konuşmak isteyerek annesini sürece dâhil etmek istiyor ancak anne Ali’yi yazılı metni okuması konusunda yönlendiriyor. Anne Ali’nin resimlere yönelik yaptığı yorumlara ve hatalı çıkarımlara tepkisiz kalıyor. Anne okuma hatalarını fark ettiği an düzeltmek için okumayı bölüyor. Ali okumaktan yorulduğunu ifade ettiği zaman ise bunun tamamlanması gereken bir görev olduğunu belirtiyor.” (Yıldız Ailesi, 11/07/2021 tarihli video kaydına ilişkin gözlem notları)

“Anne, kitabı incelemeyen kitabın ilk sayfasını açarak Can’a okuması için ilk cümleyi gösteriyor. Anne sadece okuma sürecini takip ediyor, hiç yorum yapmıyor, Can’ın fark ettiği okuma hatalarına anında müdahale ederek düzeltiyor. Varlığı ile Can için bir kontrol mekanizması görevi üstleniyor. Annenin beden dili süreçten sıkıldığını gösteriyor. Kitap bitince Can’a metne yönelik sorular yöneliyor. Can sorularına cevap veremeyince ısrarcı bir şekilde cevabı almak için soru sormaya devam ediyor. Bu sırada Can’ın çok sıkıldığı ve bu süreçten bir an önce kurtulmak istediği görülüyor.” (Güneş Ailesi, 11/07/2021 tarihli video kaydına ilişkin gözlem notları)

“Anne ve Efe kitabı hiç incelenmeden okumaya başlıyor, okuma ortamı düzenlenmiyor. Efe okuma yaparken anne de okuma sürecine dâhil oluyor ve Efe ile birlikte dudaktan okuma yapıyor, sayfaları çeviriyor. Bir okuma hatası olduğunda ‘düzgün oku, hecelemeden oku, sesli oku’ diye Efe’ye uyarılarda bulunuyor. Efe, resimleri incelemeyen okumasına devam ediyor çünkü annesinden okuma bitince incellersin, acele et uyarısı alıyor.” (Bulut Ailesi, 11/07/2021 tarihli video kaydına ilişkin gözlem notları)

Aile Tipolojisine Kaynaklık Eden Unsurlar

Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlar deneyim ve beklenti şeklinde iki kategori şeklinde incelenmiştir.

Deneyim

Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde aileler kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını ifade etmişlerdir. Okuyamama nedenlerini “iş yoğunluğu, hayat koşurmacası, çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgilenme gerekliliği” şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca bu nedenlerle çocuklarının kendilerini okuma yaparken görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Yeni doğan bebeğimiz nedeniyle kendimize zaman ayırmamız pek mümkün olmuyor. Gerçi en son üniversitede kitap okuyorduk (gülüyor) diyebiliriz.” (Yıldız Ailesi)

“Biz ev içerisinde çok kitap okuyan bir aile değiliz.” (Güneş Ailesi)

“Kitap okumuyoruz. Baba işten çok geç geliyor. Ben ise kitap okumayı çok seviyorum. Ama kitap okumam her şeyi engellediği için okumuyorum. Oturup aile içinde birlikte kitap okumuyoruz.” (Bulut Ailesi)

Uygulama öncesinde aileler ev okuma ortamı ve kültürünü açıklarken, kitapçıya veya kütüphaneye çocuklarıyla birlikte gitmediklerini, çocuklarına kitap seçme fırsatı tanımadıklarını, kitap seçme konusunda ailenin karar verici olması gerektiğini, okumayla ilgili tek materyal olarak hikâye serilerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

“Az resimli, yazısı çok kitapları tercih ediyoruz. Resim incelemenin zaman kaybı olduğunu düşünüyoruz. Kütüphaneye daha önce Ali için hiç gitmedik. Ayrıca kitap seçerken üzerine daha önce düşündüğümüz bir şey olmadı.” (Yıldız Ailesi)

“Kitap setleri almayı tercih ediyoruz. Her gün bir kitap okuması için toplu alıyoruz. Ekonomik olarak daha uygun oluyor.” (Güneş Ailesi)

“Ortak bir kitaplığımız yok. Kütüphaneye gitmedik. Kitapçıya gittiğimizde o an istediği kitabı alıyoruz.” (Bulut Ailesi)

Her üç ailenin de resimli çocuk kitaplarını incelemeyi okumaya başladığı, okuma ortamını düzenlemediği, okumaya bir ön hazırlık yapmadığı gözlemlenmiştir. Efe ve Ali'nin annesinin okuma biter bitmez kitabı kapattığı ve süreci bitirdiği ancak Can'ın annesinin metne yönelik sorular yönelttiği görülmüştür.

“Ailelerin ve çocukların evde birlikte kitap okuma yaşantıları incelendiğinde, kitabın ön ve arka kapağını incelemedikleri, yazar, kitabın künyesi hakkında konuşmadıkları, çocuğa kitabı incelemek için yeterince fırsat vermedikleri, çocuğun kitabı okumaya başlaması için ilk sayfayı açtıkları, ailelerin çocuğun kitapla ilgili aklına gelen soruları yanıtlamak için yeterince vakit ayırmadıkları, sabırlı davranmadıkları, çocuğun bir an önce okumayı bitirmesi konusunda telkinde buldukları, çocuk sıkıldığında ailelerin çocuğun ara vermesine veya bırakmasına izin vermedikleri görülmüştür.” (Bkz. Aile tipolojileri teması altında verilen 11/07/2021 ve 21/07/2021 tarihli gözlem notları)

“Kitap tercihlerinde niteliğin göz ardı edildiği, çocukların yazılı metni okuması konusunda yönlendirildikleri, görsel ve yazılı metinler hakkında konuşulmadığı, kitapların incelenmediği, çocukların sıkılma davranışlarının göz ardı edildiği, çocukların sürekli yazılı metni okumaya yönlendirildiği ve metni bitirmeleri gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlenmiştir.” (21/07/2021 tarihli evde çekilen video kayıtlarına ilişkin gözlem notları)

Uygulama öncesinde aileler okul öncesi dönemde çocuklarını desteklemeye yönelik yürüttükleri ev içi uygulamaları sadece anne ya da babanın çocuğa bir kitabı sesli bir şekilde okuması olarak açıklamışlardır.

“Dört yaşından sonra okumaya başladık. Babamız daha çok sesli okuma yapıyor.” (Yıldız Ailesi)

“Kucağıma alıyordum, resimlerden abartarak okuyordum. Can o dönemde de heyecanlı bir şekilde dinlemezdi. Beraber zaman geçirmek için gelirdi. Bir yaşından sonra sesli okuma yapmaya başladık.” (Güneş Ailesi)

“Ben sesli okuyordum. Efe dinlemeyi çok seviyordu. İki yaşından sonra sesli okuma yapmaya başladık.” (Bulut Ailesi)

Ayrıca aileler çocuklarıyla ilgili okuma yaşantılarını anlatırken okumayı okul temelli bir beceri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Çocukların okumaya başlamasıyla birlikte ailenin sesli okuduğu ve çocuğun dinleyici olduğu okuma zamanlarına son verdiklerini söylemişlerdir. Bunun nedenini çocuğun okumayı öğrenmesi, ailenin dinleyici ve denetleyici rol üstlenmesi gerekliliği, çocukların kitabı kendisi okumasının çocuklar için daha doğru olacağı düşüncesi, çocuğun sesli okuma yapması zorunluluğu şeklinde açıklamışlardır.

“Genel itibarıyla bu sene hep çocuğumuza okutmaya çalıştık. Onun okuması için çabaladık.” (Yıldız Ailesi)

“Okumayı öğrendiği için evde o okuyor biz sadece dinliyoruz. Can okurken onu takip ediyoruz ve sadece yaptığı hataları düzeltiyoruz.” (Güneş Ailesi)

“Okuma işini kendisi yapıyor. Eğer okuduğu kitabın arkasında sorular varsa kendi cevaplıyor.” (Bulut Ailesi)

Beklenti

Uygulama öncesinde yapılan görüşmeler sonucunda, ailelerin çocuklarının iyi bir okuyucu olmaları ile ilgili beklentilerini “iletişim becerilerini geliştirme, kültürel birikim ve kişisel gelişim sağlama” olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte iyi bir okur olmanın akademik başarının, hayal gücünün, konuşma becerisinin gelişimi ve hayata bakış açısının değişimi için kritik önem taşıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Konuşarak ve düşünerek karşılaştığı tüm engelleri aşabileceğini düşünüyorum. İletişiminin daha güzel olacağını düşünüyoruz.” (Yıldız Ailesi)

“Bilgi dağarcığını genişleteceğini, daha akıcı cümlelerle kendini ifade edebileceğini ve kültürel birikimini artıracaklarını düşünüyoruz.” (Güneş Ailesi)
 “İnsan ilişkilerinin güçlenmesine, ..., kültür düzeyinin artmasına konuşma yeteneğine katkısı olacağını düşünüyoruz.” (Bulut Ailesi)

Etkileşimli Okuma Etkinlikleri Öncesinde Çocukların Okuma Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Çocuğun okuma yaklaşımı temasına ilişkin çocuk tipolojisi alt teması ile ilgili kategori ve alt kategoriler Şekil 5’te sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori	Alt kategori
Çocuğun okumaya yaklaşımı	Çocuk tipolojisi	Edilgen	İtaatkâr rol
			Okuma becerisinin okul temelli olduğu algısı
			Görev temelli davranış biçimi

Şekil 5. Çocuğun okumaya yaklaşımı

Tipoloji

Uygulama öncesinde ailelerle ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okul ve ev içi deneyimleri çocukların tipolojileri ile ilgili bilgiler sunmuştur. Aileler ve öğretmen okuma konusunda çocukların okumaktan kaçındıklarını ve zorunluluk olduğu için okuduklarını ifade etmişlerdir. Bunlar çocukların okuma konusunda edilgen bir konumda olduklarına işaret etmektedir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ali bizim yanımızda ve okurken okumak istememesine, okumayı sevmemesine, okurken çok sıkılmasına rağmen konuşurken sevdiğini ve sıkılmadığını söylüyor. Oysaki sadece biz uyardığımızda okuyor. Uyardığımızda ise okumuyor.” (Yıldız Ailesi)

“Ali okumada çok sorunlar yaşadı. Ailesinden yardım istedim. Ancak yine de okuma konusunda istenilen düzeyde değil. Sınıfta en az kelime okuyan öğrencilerden biri. Bazen kendini göstermiyor, ifade etmekten kaçınıyor.” (Öğretmen)

“Can ne okul öncesinde ne de şimdi okulda okumaktan hiçbir zaman keyif almadı. İsteksiz bir çocuk. Onu motive etmek için yani okuması için okuma yaptıktan sonra tablet ile oynamasına izin veriyoruz. Arkadaşları ile ilişkileri zayıf.” (Güneş Ailesi)

“Can’ın okuması akıcı değil ama bununla ilgili bir kaygı da yaşamıyor. Sınıfta çok hareketli. Çoğu zaman başka işlerle uğraşılıyor. Potansiyelini ortaya koyamayan bir çocuk. Kendini çok rahatlıkla ifade eder, sevmediği şeyleri rahatlıkla söyler. Ama sosyal becerileri çok yüksek değildir, arkadaşlarıyla sık sık problemler yaşar.” (Öğretmen)

“Efe çok yavaş bir çocuk. Zamanı yönetemiyor. Girişken bir çocuk değil. Kurallar onun için önemli ve uymak istiyor.” (Bulut Ailesi)

“Efe performans çok değişkenlik gösteren bir çocuk. Kendini ifade edemeyen bir çocuk. Çok sessiz bir çocuk. Yalnızlığı tercih eden bir çocuk. Dikkati çok çabuk dağılıyor. İstemediği konularda hayır demez. Potansiyelini ortaya koyamıyor. Kitap okumayı istiyor. Çok yavaş bir çocuk.” (Öğretmen)

Aileler ayrıca çalışma ve organizasyon becerilerinde yaşanan sorunlara dikkat çekmişlerdir.

“Ali dağınık bir çocuk. Zorla ödev yaptırdığımız oldu tabii ki. Bizi de yordu onu da yordu ister istemez. Çünkü yazma konusunda sıkıntılarımız vardı, yazmak istemiyordu harfleri öğrenme aşamasında ama ister istemez zorla yaptırdık. Hiç zorlamadan ödevini doğru bir şekilde yapmasını bekleyemezdik. ... Diğer derslerde de okuma hep bir zorla yapılıyordu. ... Kendisine bırakıldığında kitaplar onun hayatında hiç yer almıyor.” (Yıldız Ailesi)

“Çok net olamıyoruz bu konularda. Ben müdahale etmek zorunda kalıyorum. Kendi kendine yapmıyor.” (Güneş Ailesi)

“Bu senin görevin dersen yapıyor fakat genelde ben yaparım. Efe yavaş hareket ettiği için, ancak zamanı olduğunda ve kendi üzerine bıraktığımızda yapar. Ödev yapma sürecinin olumsuz etkileri oldu. Keyfe keder yapıyor. Ödevlerini kendisi yapıyor genelde, ilk zamanlar zorlandı biraz yapmak istemedi ağladı. Mesela ben ona yapamayabilirsin senin yaşın daha küçük mükemmel olmayabilir diye söylüyorum çünkü yapıyor yapıyor siliyor ve yapamadım diye ağlıyor. Ödev yaparken soruları tamamen okumadan kafasından kuruyor ve hemen cevap

Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

veriyor ve tamamen okumadığı için yanlış yapıyor. Bu okulda yapılan hızlı okuma muhabbetinden kaynaklı.” (Bulut Ailesi)

Uygulama öncesinde araştırmacılar tarafından tutulan gözlem notlarının aile ve sınıf öğretmenin söylemleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür.

“Ali, kitap okurken çok çabuk sıkılıyor. Her sayfada kitapla ilgili olmayan sorular sorarak araştırmacının dikkatini dağıtmak istiyor. Okuma işi başladığında yaşadığı huzursuzluk beden diline yansıyor. Okuma işini bitirmek istediğini sıklıkla dile getiriyor. ‘Ne zaman bitecek? Ooo daha çok var.’ ifadeleri bu duruma örnek gösterilebilir. Okuma işi bittiğinde kitaplarla ilgili konuşmaktan kaçınıyor. Tüm bu kaçınma davranışlarına rağmen okumayla ilgili kendi duygularını gizleyen, düşüncelerini açıkça ifade etmekten çekinen bir çocuk.” (05/08/2021 tarihli gözlem notları)

“Can, kitap okumayı sevmediğini sıklıkla ifade ediyor. Kitap okurken, sıkıldığını, huzursuz olduğunu, okuma işini tamamlamak istemediğini beden diliyle gösteriyor. Okuma ve Türkçe dersini ilişkilendirdiği için okumayla ilgili her şeyi Türkçe dersi olarak algılıyor ve bundan kaçınıyor. ‘Of Türkçe dersini hiç sevmiyorum, ben okumada iyi değilim, Türkçede de iyi değilim.’ gibi cümleler buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca birlikte yapılan okumalarda okuma yaptıktan sonra bilgisayar kullanıp kullanamayacağını sıklıkla soruyor. Bilgisayar kullanamayacağı söylendiğinde ise okumayla ilgili isteksizliği artıyor. Bunlara rağmen okuma işini tamamlamak için çabalamaya çalışıyor. Görev bilinciyle hareket ettiğini söylemek mümkün.” (02/08/2021 tarihli gözlem notları)

“Efe birlikte yapılan uygulamalarda süre kaygısı yaşıyor. Hızlı okuma kaygısıyla okuma hataları yapıyor. Okumayı sevdiğini ve eğlendiğini söylüyor. Ancak okuduğu metin ile ilgili soruları cevaplama konusunda isteksiz olduğunu söylemek mümkün.” (04/08/2021 tarihli gözlem notları)

Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Okuma Becerileri/Davranışları ve Ev Okuma Ortamını Nasıl Değiştirdiğine İlişkin Bulgular

Değişim temasına ilişkin çocuğun okuma becerilerinde ve davranışlarındaki değişim ile ev okuma ortamındaki değişim alt temaları ve ilgili kategoriler Şekil 6’da sunulmuştur.

Tema	Alt tema	Kategori
Değişim	Çocuğun okuma beceri ve davranışlarındaki değişim	
	Aile ve çocuk tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda gözlenen değişim	Ev okuma ortamı
		Aile okuma davranışları

Şekil 6. Tema, alt tema, kategori ve alt kategoriler

Çocukların Okuma Becerileri ve Davranışlarındaki Değişim

Uygulama sürecinde çocukların okuma becerileri ve davranışlarında bir dizi değişim gözlenmiştir. Bu değişimler kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyinde, okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarında gerçekleşmiştir. Bunlar okumaya yaklaşım, bakış açısı, ilgi ve dikkatini metin üzerinde odaklama şeklinde sıralanabilir. Çocukların okuma becerileri uygulama öncesi, sırası ve sonrasında hikâye edici ve bilgilendirici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. Okuma becerilerinde görülen değişim kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır. İlgili analizler Tablo 2, 3 ve 4’te her çocuk için ayrı ayrı verilerek okuma davranışlarındaki değişimle birlikte açıklanmıştır.

Ali'nin Okuma Becerisi ve Davranışlarındaki Değişim

Ali'nin okuma becerilerindeki değişim Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ali'nin Okuma Becerilerindeki Değişimi

Değerlendirme/ Metin türü	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeliği	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Anlama Yüzdelik Dilimi	Okuma Düzeyi
Ön değerlendirme*	268	26	242	%90	Endişe Düzeyi	67	%22	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme*	268	9	259	%97	Öğretim Düzeyi	58	%56	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme*	165	5	160	%96	Öğretim Düzeyi	62	%50	Endişe Düzeyi
Ön değerlendirme**	181	39	142	%78	Endişe Düzeyi	83	%42	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme**	181	11	170	%94	Öğretim Düzeyi	77	%71	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme**	165	12	153	%93	Öğretim Düzeyi	84	%50	Endişe Düzeyi

*Hikâye edici metin, **Bilgilendirici metin

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Ali'nin ön değerlendirmede her iki metin türünde hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Ara değerlendirmede kelime tanıma becerisinde öğretim düzeyine çıkmış, son değerlendirmede de bu düzeyde performans göstermiş, okuduğunu anlama becerisinde ise endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde Ali'nin okurken satır atlama, yanlış okuma, hece ekleme, hece atlama, uygun hızda okumama gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Kitap okumaya karşı isteksiz olduğu ailesi ve öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından da gözlenmiştir. Ali'nin kitap okuma sırasında gösterdiği davranışlar incelendiğinde, kitap sayfalarını gelişigüzel çevirdiği, sıkıldığı için oturuşunun rahat olmadığı ve bu durumun beden diline yansıdığı, "Okumak istemiyorum!" diye şikâyet ettiği, okuma işi bittiğinde kitapla ilgili okuduklarını anlatması veya sorulara cevap vermesi istendiğinde konuşmaktan kaçındığı ve kitap dışı ilgisiz sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Okumada hep bir zorla yapılıyor. Şu anda bile kendi isteyerek bir tane kitap açayım okuyayım demiyor. Bizim haydi oğlum bugünlük sorumluluğumuz hani aşılıyor. Kitap okuman gerekli zorlayarak hani sürekli söyleyerek." (Yıldız Ailesi)

"Okumada çok sorun yaşadık bu sene, heceleri yanlış bölerek okudu, uzun zaman bunu düzeltmeye çalıştık, şarkı söyler gibi okudu, aileden destek aldım, çok az kelime okuyan çocuklardan biriydi, hâlâ benim istediğim okuma düzeyinde değil, okumaya karşı aşırı istekli değil." (Öğretmen)

"Okumaya yoğunlaşamadı, okumayı bırakıp kitap dışı sorular sordu, kitabın yarısında okumayı bıraktı, kalan sayfalara bakarak "Ooo daha çok var." diyerek okumayı bırakmak istedi. Kitapla ilgili her şeyi hatırlıyorum demesine rağmen anlatamadı. İlgisiz sorular sorarak araştırmacının dikkatini dağıtmaya çalıştı." (31/08/2021 tarihli gözlem notu)

Uygulama sırasında Ali'nin okumaya karşı daha istekli olduğu, okuduğu metinle ilgili sorular sormaya başladığı, okurken hata yaptığında kendini düzelttiği gözlemlenmiştir.

"Ali kitabı okurken zihninde birçok soru oluştu, kitabı bitirdikten sonra araştırmak için soruları bir kâğıda yazdık, artık her kitap okuduğunda araştırmak için yeni konular buluyoruz. ... ilk kez bunları yaşıyoruz." (21/09/2021 tarihli görüşme, Yıldız Ailesi)

"İkinci değerlendirmede okumaya karşı tutumunun olumlu yönde geliştiği, öğrencinin okurken hiç sıkılmadan rahat bir şekilde okuduğu görülmüştür. Yanlışlarını fark ederek geri dönüp düzelttiği ve okurken kendisine güvendiği beden diline yansımıştır. Okuma sırasında metinde

Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

önemli gördüğü yerlerin altını çizdiği, soruları okuyunca geri dönerek metnin içinde cevapları aradığı gözlemlenmiştir.” (01/11/2021, tarihli gözlem notu)

Uygulama sonrasında yapılan son değerlendirmede Ali'nin yavaş okuma sorunlarının devam ettiği ancak kelime tanıma düzeyinin arttığı, metne yönelik sorular sorduğu, metni anlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte okumaya olan olumsuz tutumundan kurtularak okurken beden dilinin rahatladığı ve süreçten keyif aldığı görülmüştür. Son olarak uygulama sonrasında Ali'nin kelime tanıma düzeyinde öğretim, okuduğunu anlama düzeyinde ise endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

“Ali'nin süreci merak, istekli sorularla dolu, güzel geçiyor. Ali'nin bu kitaplarla buluşması çok güzel oldu.” (Yıldız Ailesi)

“Son değerlendirmede Ali'nin okuma görevini sıkılmadan tamamladığı, okurken prozodik unsurlara dikkat etmeye çalıştığı görülmüştür.” (09/01/2022 tarihli gözlem notu)

Can'ın Okuma Beceri ve Davranışlarındaki Değişim

Can'ın sesli okuma becerilerine ait değişim Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Can'ın Okuma Becerilerindeki Değişimi

Değerlendirme/ Metin türü	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeliği	Kelime Tanıma Düzeyi	Okum a Hızı	Anlama Yüzdelik Dilimi	Okuma Düzeyi
Ön değerlendirme*	268	32	236	%88	Endişe Düzeyi	75	%11	Endişe Düzeyi
Ara Değerlendirme*	268	27	241	%90	Endişe Düzeyi	74	%22	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme*	165	3	163	%98	Bağımsız Düzey	61	%80	Öğretim Düzeyi
Ön değerlendirme**	181	23	158	%87	Endişe Düzeyi	87	%42	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme**	181	21	160	%88	Öğretim Düzeyi	74	%42	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme**	147	2	145	%98	Bağımsız Düzey	89	%80	Öğretim Düzeyi

*Hikâye edici metin, **Bilgilendirici metin

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Can'ın ön değerlendirmesinde kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyindedir. Ara değerlendirmede bilgilendirici metinde hâlâ kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde kaldığı, bilgilendirici metinde okuduğunu anlamada endişe düzeyinde kaldığı, kelime tanımada ise öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür. Son değerlendirmede her iki metin türünde kelime tanımada bağımsız düzeye çıktığı, okuduğunu anlamada ise öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde Can'ın kitap okumaya karşı isteksiz olduğu, okurken dikkat sorunları yaşadığı ve okuma görevlerini tamamlamakta zorlandığı ailesi ve öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Okurken sıkıldığı için oturuşunun rahat olmadığı, sık sık ayağa kalktığı, ne zaman biteceği ile ilgili sorular sorduğu ve metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar veremediği gözlemlenmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Can okuma yaparken sıkılıyor, üç dakika okusun beş dakika oyalanıyor. Kitapları tamamlayamıyoruz.” (Güneş Ailesi)

“Can'ın dikkati çok çabuk dağılıyor. Her şeyi dağınıktır, sürekli hatırlatırım. ... Kitaplar ve okuma onun hayatında yer almıyor. Kitap okumak istemez, birinci tercihi olmaz, kitap okurken mutlu olduğunu düşünmüyorum, akıcı bir okuması yok. Ve bundan hiç rahatsızlık duymuyor. Kimseyle bir yarışı da yok. Okuduğunu anlıyor ama. Akıcı okumak için kaygı sebebi değil, düzeltmek içinde çabası yok. Bazen ben kaç kelime okudum diye sorduğu oluyor.” (Öğretmen)

“Öğrencinin otomatik kelime tanıma sorunu var. Yavaş ve zorlanarak okuyor. Kendini düzeltme davranışını çok sık tekrarlıyor. Tekrar okuma, satır atlama en sık yaptığı hatalar arasında.” (16/07/2021 tarihli gözlem notları)

Uygulama sırasında Can’ın ailesiyle yapılan görüşmelerde Can’ın okumaya ilişkin olumsuz tutumlarının değişmeye başladığı ifade edilirken, araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve değerlendirmede akıcı okumaya ilişkin sorunların devam ettiği görülmüştür.

“Daha önce yürüttüğümüz okuma çalışmasına göre bu hafta çok daha iyiydi. İlk haftalarda Can resmen yerlerde sürünmüş, beş dakika dinlediye, 10 dakika halının üzerinde oyunağıyla oynayarak oyalanmıştı. Ancak bu hafta ben okurken dikkatle dinledi, hiç yerinden kalkmadan kitabın sonunu merakla bekledi. Can dikkatini vererek okuduğu zaman kelimeleri daha rahat okuyabildiğini, otomatik bir şekilde tanıyabildiğini fark ettim, adım daha iyi olduğumuzu görüyorum ve daha iyi olacağına olan inancım arttı.” (Güneş Ailesi)

“Öğrencinin atlama sorunu çözülmüş ancak tekrar hata türü çok artmıştır. Okurken çok sıkılma, kâğıdı elinden düşürme ve okurken zorlanma davranışları gözlemlenmiştir.” (01/11/2022 tarihli gözlem notları)

Uygulama sonrasında yapılan son değerlendirmede Can’ın kelime tanıma ve okuduğunu anlamada öğretim düzeyine çıktığı tespit edilmiştir. Okumaya olan olumsuz tutumunun azaldığı, beden dilinin rahatladığı gözlenmiştir. Okuma hatalarına rağmen okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar verdiği ve metinle ilgili ayrıntıları hatırladığı görülmüştür.

“Önceden kavga-dövüş kitabın başına otururken artık sorun çıkarmadan oturup kendisi okumaya başlıyor. Kendi istediği bir kitap serisi aldık, bu şekilde kendisinin kitap almak istemesi beni çok mutlu ediyor.” (Güneş Ailesi)

“Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyor, nefes kontrolünde zorlanıyor. Akıcı okuma sorunlarına rağmen okuduğunu anlama sorularına doğru ve özgün cevaplar verdiği gözlenmiştir.” (10/01/2022 tarihli gözlem notları)

Efe’nin Okuma Becerisi ve Davranışlarındaki Değişim

Efe’nin sesli okuma becerilerindeki değişim Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Efe’nin Okuma Becerilerindeki Değişimi

Değerlendirme/ Metin türü	Okunan Toplam Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeliği	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Hızı	Anlama Yüzdelik Dilimi	Okuma Düzeyi
Ön değerlendirme*	268	13	255	%95	Öğretim Düzeyi	51	%33	Endişe Düzeyi
Ara Değerlendirme*	268	9	259	%97	Öğretim Düzeyi	49	%56	Endişe Düzeyi
Son değerlendirme*	165	0	165	%100	Bağımsız Düzey	66	%30	Endişe Düzeyi
Ön değerlendirme**	181	10	171	%94	Öğretim Düzeyi	64	%57	Endişe Düzeyi
Ara değerlendirme**	181	10	171	%94	Öğretim Düzeyi	52	%71	Endişe düzeyi
Son değerlendirme**	147	0	144	100	Bağımsız düzey	73	%50	Endişe düzeyi

*Hikâye edici metin, **Bilgilendirici metin

Tablo 4’te görüldüğü üzere Efe’nin ön değerlendirmede her iki metin türünde kelime tanıma becerisinde öğretim düzeyi, okuduğunu anlama becerisinde ise endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Ara değerlendirmede aynı düzeyde kaldığı tespit edilmiş, son değerlendirmede ise kelime tanımada bağımsız düzey, okuduğunu anlamada ise yine endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde Efe kelime tanımada öğretim düzeyinde, okuduğunu anlamada ise endişe düzeyinde bir okuyucudur. Okurken kelime atlama, yanlış okuma, uygun hızda okuyamama gibi hatalar

Okuma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Biricik Ailem Benimle Birlikte Okur musun?

yapmaktadır. Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar verememektedir. Ailesi ve öğretmeni ise Efe'nin okuma ile ilgili önemli bir sorun yaşamadığını ifade etmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Efe'de öğretmenin bizimle daha önce paylaştığı bir dikkat sorunu var. Mesela akli başka bir yerdeyse hemen ona akli kayıyor. Efe okumaya çabuk geçen bir çocuk. Okumayı kendisi öğrendi diyebilirim. Efe okula başlamadan önce çevresinde gördüğü yazıları kendi çözmeye başlamıştı, o yönde bir sıkıntısı yoktu. Okuma yazma konusunda bir sıkıntı yaşamadı." (Güneş Ailesi)

"Dikkati dağınıktır, bazen sınıfta olmuyor, kitap okumayı seviyor, istiyor, ben biliyorum onda bu istek var. Güzel okuyor ama beni şaşırttığı zamanlar da oluyor. Zaman zaman disleksi olabilir mi diye düşündüm ama sorunun o olmadığını anladım. Efe, her anlamda yavaş ve dağınık bir çocuk bütün hareketleri ağır." (Öğretmen)

"Okuması uygun hızda değil, oldukça yavaş okuyor. Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyor. Okuduğunu anlama sorularında yorum sorularına cevap veremiyor." (12/07/2021 tarihli gözlem notları)

Uygulama sırasında yapılan görüşmelerde Efe'nin ailesi; Efe'nin çok iyi ilerlediği, kitaplara ve kitap okuma saatlerine karşı ilgisinin arttığı ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği yönünde açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve değerlendirme de bu yöndedir.

"Sayfaları çevirirken 'Anne, acele etme, yavaş çevir, resimleri iyice incelemek istiyorum'. Önceden hiç böyle bir isteği olmamıştı. Artık kitabın görsellerini inceleyerek okunanları daha iyi anlamlandırma yolunu öğrendi. Kendine yeni eklemeler yapıyor, bazı sözcükleri yanlış okuyup geçiyordu. Şimdi tane tane anlamı vurgulayarak okuyor. Artık benim onu uyarmamı istemiyor. Artık okumaya karşı çok istekli, artık o soruyor okuyacağımız zamanı." (Güneş Ailesi)

"Öğrenci hızlı okuma kaygısıyla noktalama işaretlerine dikkat etmeden, vurgu ve tonlamaya özen göstermeden okuyor. Soruları cevaplarken metne geri dönüp bakmadan sadece bir süre düşünüyor." (02/11/2021 tarihli gözlem notları)

Uygulama sonrasında yapılan son değerlendirmede Efe'nin kelime tanımada bağımsız düzeye çıktığı, okuduğunu anlamada ise endişe düzeyinde kaldığı görülmüştür. Metin içi sorulara cevap verebilirken, metin dışı sorulara cevap veremediği ve özgün düşünceler üretmediği gözlemlenmiştir.

"Efe'nin okuması çok gelişti. Noktalama işaretlerine dikkat ederek ve anlamı yansıtarak okuyor. Sorduğum sorulara çok güzel cevap veriyor." (Güneş Ailesi)

"Öğrencinin okuma sırasında rahat olduğu, noktalama işaretlerine dikkat ederek, vurgu ve tonlamaya özen göstererek prozodik okuma yapmaya çalıştığı görülmüştür. Soruları cevaplarken bir süre düşündüğü ve yavaş hareket ettiği görülmüştür." (11/01/2022 tarihli gözlem notları)

Aile Tipolojisine Kaynaklık Eden Unsurlarda Değişim

Aile tipolojisine kaynaklık eden unsurlarda değişim alt teması ev okuma ortamı ve aile okuma davranışları şeklinde iki kategoride incelenmiştir. Ailelerin okuma becerisine yönelik deneyimleri, yaşantıları, yaklaşımları araştırma süresince yürütülen gözlemler ve görüşmeler yoluyla değerlendirilmiştir.

Uygulama öncesinde ailelerin çocuklarıyla birlikte okudukları zamanı doğru yönetemedikleri ve hatalı davrandıkları görülmüştür. Bu hataları resimli kitapların resimlerinin incelenmesini zaman kaybı olarak görme, sadece çocuğun okuma yapmasını isteme, kitap serilerini bitirme konusunda ısrarcı olma, kitabın tek bir sefer okunması gerektiği ve bunun bir gün içerisinde yapılması gerektiğini düşünme, her gün başka bir kitap okunması gerektiğini düşünme, kitap seçerken içerikten çok biçimsel ve ekonomik faktörleri gözetme, kitap okumayı aile içi iletişim olarak görmeme, okumayı okul temelli bir görev olarak algılama şeklinde sıralamak mümkündür. Ayrıca çocuğa sesli kitap okumayı sadece okul öncesinde yapılacak bir iş olarak algıladıkları görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Kitap okuma konusunda isteksizliği var, biz ev içerisinde kitap okuyan bir aile değiliz. Okul da öğretmen ödev vermiyor mesela ama ben mümkün olduğunca günlük bir kitap okusun düşüncesinde olduğum için ödevin diye kandırmak zorunda kalıyorum." (Yıldız Ailesi)

"Ancak okumaya oturma konusunda ise bir sıkıntımız var. Tatil sürecinde her gün bir kitap okuma konusunda ısrarcı olduk. 90 günlük tatil sürecinde 90 kitabın bitmesi için her gün zorunlu okuma yaptırдық. Bunu bir sorumluluk hâline getirdiğimiz için Can da hani okuduktan sonra

rahatım bugün diyor. Bu süreç zorluyor tabii ki de ben de artık onu bir sorumluluk hâline getirdiğim için okuması gerekiyor diyorum kendime, okumadığında stres oluyorum tabii ki de. Mutsuzluk sebebi oluyor yani o gün okumadığı gün üzülüyorum.” (Güneş Ailesi)
“Kitap okurken de diğer şeyleri geride bırakmak zorunda kalıyorum ve mecburen hayatımızı çok etkiliyor. Oturup aile içinde bir iç içe okuma etkinliğimiz yok. Babası sadece okul öncesi dönemde ona sesli okuyordu.” (Bulut Ailesi)

Uygulama sırasında ailelerin yaptıkları hataların farkına vararak bunu düzeltme noktasında çabaladıkları görülmüştür. Bununla ilgili olumlu geri bildirimler vermişlerdir.

“Kitap seçiminin ne kadar önemli olduğunu anladık. Daha önce kitapçıdan rastgele kitaplar alıyorduk ve çocukların bu kitapları okuması gerektiğini düşünüyordum. Şimdi bu seçimlerin çocukların okuma isteğini nasıl etkilediğini yaşayarak görmüş oldum.” (Yıldız Ailesi)

“Çok güzel bir rutinimiz oluştu. Artık her akşam birlikte geçirdiğimiz sadece birbirimiz için ve kitap için ayırdığımız bir zaman dilimi var. Uyku öncesi mutlaka okumamı istiyor. Daha önce benden hiç böyle bir şey istememişti. Geçirdiğimiz bu zaman dilimi beni de onu da çok mutlu ediyor.” (Güneş Ailesi)

“Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, okumalarını geliştirmek için bir uzmanın rehberliğine ihtiyaç varmış, bunu anladım, nasıl davranmamız gerektiğini bilmiyoruz. Ben ilk başlarda bu kadar iyi değildim, ben de kendimi geliştirdim. Artık daha canlandırarak, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyorum. Ona da gösteriyorum. Bak noktada nefes alıyorum, virgülden yarım nefes alıyorum. Diye onu uyarıyorum, dikkat etmeye başladığını görüyorum, anlamı okumasına yansıtması çok hoşuma gidiyor. Bence okurken serileşmeye de başladı.” (Bulut Ailesi)

Uygulama sonrasında etkileşimli kitap okuma eğitimi ve süreçte yapılan rehberlikle birlikte ailelerin okumaya karşı yaklaşım ve tutumlarının değiştiği, çocuklarının iyi bir okur olmasında kendilerine ait görev ve sorumluluklara ilişkin söylem ve bakış açılarının değiştiği, bu değişimin çocuklarla birlikte kitap okuma deneyimlerine yansıdığı görülmüştür. Bu değişim aile ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini ve çocuğun evde okumaya karşı yaklaşımını etkilemiştir. Çocukların okuma becerilerine yönelik ise kelime tanıma becerisinde görülen olumlu değişim okuduğunu anlama becerisinde basit anlam sorularındaki gelişim ile sınırlı kalmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ev okuma ortamında aile içi etkileşim ve bu etkileşimin çocukların okuma davranışları ve becerilerini nasıl değiştirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri öncesi, sırası, sonrası ve bu sürecin çocuklar ve ailelerin okuma davranışlarına, yaklaşımlarına ve çocukların okuma becerilerine etkisi gözlemlenerek meydana gelen değişim betimlenmeye çalışılmıştır.

Birincil olarak etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde ailenin okumaya yaklaşımı değerlendirilmiştir. Ailelerin okumaya yaklaşımı aile tipolojisi ve tipolojiye kaynaklık eden unsurlar kategorileri altında incelenmiştir. Ailelerin okuma konusunda otoriter ve denetleyici bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma sürecinde aileler çocuğunu destekleyici ve cesaretlendirici olmanın ötesinde kontrol edici ve zorlayıcı bir rol üstlenmektedir. Çocuk okurken aile bir otorite olarak çocuğun yanında durmakta ve okumayla ilgili destekleyici bir tutum sergilememektedir. Sergilenen bu tutumu ailenin kendi okuma deneyimleri ve çocuğunun okuma becerisinden beklentileri etkilemektedir. Baumrind (1966, 1971) tarafından otoriter, demokratik ve serbest şeklinde tanımlanan aile tutumları alandaki diğer çalışmalar için temel ölçüt kabul edilmektedir. Ancak ölçüt kabul edilen bu aile tutumları ailelerin çocuk yetiştirme tarzları konusunda genel bir çerçeve çizmekle birlikte her durumda geçerli olacak şekilde kesin çizgilerle ayrılamamaktadır. Ailelerin sergiledikleri tutumlar duruma göre değişebilmekte, farklı konularda farklı kategorilere geçebilmektedir (Şirin, 2019). Bu nedenle ailelerin çocuklarının okuma becerileri söz konusu olduğunda sergiledikleri tutum ve bu tutumun hangi tipolojiye işaret ettiğinin betimlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ailelerin çocukları ile diğer ilişkilerinde demokratik bir tutum sergilediğine yönelik izlenimler edinilse de okuma becerileri konusunda otoriter bir tutum benimsedikleri görülmüştür. Bu durum Şirin (2019) tarafından hiçbir ebeveynin tek bir tarza sürekli bağlı kalmayacağı şeklinde açıklanmaktadır. Nitekim bu çalışmada da üç

ailenin çocuklarıyla olan ilişkilerinde genel anlamda demokratik tutum sergiledikleri, okuma konusunda ise otoriter tutum sergileyerek bu konuda çocuklarını zorladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumun ortaya çıkmasında ailenin kendi okuma deneyimlerinin etkili olduğu; ailelerin okuma alışkanlıklarının olmadığı, çocukları ile birlikte okumaya zaman ayıramadıkları, ayırdıkları zamanlarda ise yanlış uygulamalar yürüttükleri ve çocuklarıyla birlikte kitap okumayı bir görev olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çocukların okuma becerilerinin desteklenmesi noktasında ailelerin yetersiz kaldığını ifade eden araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Gök ve Yıldırım, 2022; Kıvrak ve Yıldırım, 2020; Mudzielwana, 2014; Vasylenko, 2017). Türkiye Okuma Kültürü Araştırması'nda Türkiye genelinde okul öncesi dönemde çocuğuna kitap okumayanların oranının %61 olduğu raporlanarak bu oranının yüksek olduğu ifade edilmiştir (OKUYAY, 2019). Bu raporda önemli diğer bir sonuç ise ailelerin bu konuda yönlendirilmesi gerektiğini düşünenlerin oranıdır (%45). Bu sonuç ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma konusunda bilinçlendirilme ve desteklenme ihtiyacına dikkat çekmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da katılımcı ailelerin desteklenme ihtiyacını ortaya çıkarmış onların bu beceriyi okul temelli, gerçekleştirilmesi zor ve aile için birincil olmayan bir görev şeklinde tanımladıklarını göstermiştir. Ailelerin okumayı okul temelli bir beceri olarak görmelerinin kanıtı olarak, çocukların okumayı öğrenmeye başlamasıyla birlikte ailenin sesli okumayı bırakması ve çocuğun dinleyici olduğu okuma zamanlarına son vermesi gösterilebilir. Padak ve Rasinski (2008) de çocuklar sesli okumaya başladığı zaman ailelerin artık çocuklarının bağımsız bir okuyucu olduğu yanılığına kapıldığını belirtmişlerdir. Ailelerdeki bu yanılığın bu araştırmada da ailelerin çocuklarını sesli okuma yapma konusunda zorlama ve onları takip ederek düzeltme rolünü üstlenmelerine neden olmuştur. Bu görev algısı kitap seçimi ve kitaplarla kurulan ilişkiyi de olumsuz etkilemiş, amaç herhangi bir kitabı seslendirerek okuma ve tamamlama olgusuna dönüşmüştür. Bu görevi yerine getirmek için kitap sadece bir materyal olarak görülmüş, kitap seçimine çocuk dâhil edilmemiştir. Ayrıca bu deneyimler ev okuma ortamının aile ve çocuk için stresli, istenmeyen ve sağlıklı iletişimi engelleyen bir ortama dönüşmesine neden olmuştur.

Bu araştırmada ailelerin art alan bilgilerinin, okur olarak ve ev okuma ortamındaki deneyimlerinin çocuklarının ileride nasıl bir okur olacağını ve okulda okuma becerisinin desteklenmesine yönelik beklentilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilgili araştırmaların sonuçlarıyla benzer niteliktedir (Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018; Yang, Lawrence ve Grøver, 2023). Ailelerin çocuklarının eğitimine dâhil olma sürecini ebeveynlerin bireysel özellikleri, artalan bilgileri, bağlam ve öğretmen tutumu ve uygulamaları etkilemektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Grolnick, vd. 1997). Bu doğrultuda disiplinler arası ekolojik bakış açısının etkileşimli okuma deneyimlerini de açıklama kabiliyetinden bahsetmek mümkündür. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi, aile geçmişi, ailenin aldığı sosyal destek, ebeveynlerin aldığı eğitim ve mesleki statüleri gibi sosyo-demografik faktörlerin (Bokhandlerforeningen, 2022; Hofslundsengen, Gustafsson ve Hagtvat, 2019; Napoli vd., 2021) çocuk ve ailenin birlikte okuma deneyimindeki etkileşimin belirleyicisi olduğu söylenebilir. Burada önemle üzerinde durulması gereken konu ebeveynlerin evde rol model olmalarının içeriği ve kapsamıdır. Evde okurken rol model olma veya çocuğun okumasını destekleme süreçleri ebeveynin kendi okuma deneyimlerine ve ilgisine bağlıdır (Hofslundsengen vd., 2019) ve bu durum aile ile çocuğun birlikte geçirdiği okuma zamanlarının niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir.

İkincil olarak etkileşimli okuma etkinlikleri öncesinde çocukların okumaya yaklaşımı "tipoloji" kategorisi altında incelenmiş ve çocukların okuma konusunda edilgen bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar okumaya karşı direnç ve kaçınma davranışı göstermekte, davranışları ile söylemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çocuklarda var olan okuma isteksizliği, kaçınma davranışı, direnç gösterme ve davranış ile söylemler arasında görülen farklılıklar bu çocukların aile ve öğretmenleriyle deneyimledikleri okuma uygulamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Birçok çalışma çocukların okumaya karşı algı ve tutumlarının okumayı öğrenmeden önce oluştuğu (Sperling ve Head, 2002) ve ev okuma ortamının çocukların okuma algılarıyla (van der Sande vd., 2023; Weigel, Martin ve Bennett, 2006; Yeo, Ong ve Ng, 2014) ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aileler ve öğretmenin okuma becerisine ilişkin yaklaşım ve uygulamalarının bu beceriyi çocuklar için daha zorlayıcı hâle getirdiğini göstermiştir. Hem katılımcı öğretmenin hem de katılımcı ailelerin çocukların okumaya karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğuna yönelik ön kabulleri vardır. Bu

ön kabuller aile ve öğretmen kendi davranışlarını düzenlemesi noktasında engelleyici bir rol oynayarak her iki tarafın da bir yöntem ve strateji arayışı içine girmesinin önünü kapatmaktadır. Çocukların okuma becerilerinin desteklenmesinin anahtarı okuma becerilerinin doğasına uygun, öğretmen ve aile iş birliğine dayalı bir yaklaşımdır. İlkokulda okumayı öğrenme süreci toplumsal olarak kabul görülenin (birinci sınıfta öğrenildiği) aksine üçüncü sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Bu sürecin kritik önem taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecinde ailelerin ve öğretmenlerin çocukların okuma becerileri ve okuma ediniminin gelişimsel bir yörünge izlediği (Hartas, 2012) ve bu sürecin okul temelli olarak kendiliğinden geliştiği düşüncesi çocukların okuma becerilerinin destekleme sürecinde ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncül olarak değişim teması çocukların okuma becerileri ve davranışlarındaki değişim ile tipolojiye kaynaklık eden unsurlarda değişim olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Uygulama öncesinde endişe düzeyinde okur oldukları tespit edilen çocukların okuma becerileri ve davranışlarında bir dizi değişim gözlemlenmiştir. Bu değişimin olumlu yönde olduğu; kelime tanıma düzeyi, okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarında gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Elde edilen bu sonuçlar çocukların okuma becerilerini desteklemek için aile katılımının önemi gösteren (Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004; Yıldız, Yildirim, Ates ve Rasinski, 2012) ve bu katılımın bir program dâhilinde olması gerekliliğine dikkat çeken araştırma sonuçlarıyla (Forry vd., 2012; Lang, Jeon, Schoppe-Sullivan ve Wells, 2020) uyumludur. Ailelerin ev ortamında yürütülen okuma etkinliklerinde çocuklarını nasıl destekleyebilecekleri noktasında bilinçlenmeleri hem onların hem de çocuklarının kitap ve kitap okuma sürecine ilişkin yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Çocukların okumaya yaklaşımı, bakış açısı, ilgi ve dikkatini metin üzerinde odaklama konularında yaşadıkları olumlu davranış değişimlerinin akıcı okuma becerilerine hemen yansıdığı görülürken okuduğunu anlama becerisine yansımalarının zaman alacağı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hataları azalan ve kelime tanıma düzeyleri artan çocukların metin içi sorulara rahatlıkla cevap verebilirken özellikle metin dışı sorulara cevap vermekte zorlandığı görülmüştür. Çocuklarda devam eden bu derin anlam sorularına yönelik okuduğunu anlama sorunları aileler ve araştırmacılar arasında görüş farklılıklarına sebep olmuştur. Akıcı okumadaki ilerleme aileler tarafından okuduğunu anlama becerisinin de yeterince geliştiğine yönelik bir izlenim uyandırsa da araştırmacılar tarafından yapılan okuma analizleri bu durumun gerçekte böyle olmadığını ortaya koymuştur. Ailelerin akıcı okumayı iyi bir okur olma ile ilişkilendirmelerinin altında yatan düşünce çocuklarının okumanın duyuşsal boyutunda gösterdikleri olumlu değişim ve gelişimdir. Çocuklarda gözlemlenen bu değişim ve gelişim ev okuma ortamında da gerçekleşmiş, ailelerin okuma ve ev okuma ortamını düzenleme davranışlarında bir dizi değişim gözlemlenmiştir. Bunlar; ailenin okuma materyallerinin niteliği üzerine düşünmesi, birlikte okuma deneyimlerinin niteliğinin artması ve okuma becerisinin doğasıyla ilgili bakış açısı ve algısında değişim şeklinde sıralanabilir. Bu değişimler ailelerin uygulama öncesinde yaptıkları hatalar üzerine düşünme fırsatı bulmaları ve süreçte rehberlik almaları ile açıklanabilir. Ailelere rehberlik yapıldığı zaman farkındalıklarının arttığı, hataları üzerinde düşünerek yanlışlarını giderdikleri, denetleyici rolden çıkarak destekleyici rolü benimsedikleri görülmüştür. Bununla birlikte tüm aileler aynı eğitime katılmış ve süreçte aynı yönergelerle rehberlik almış olmasına rağmen kendi düşünme becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve bu becerileri okuma ortamına nasıl taşıdıkları en nihayetinde okuma deneyimleri çocuklardaki değişim ve gelişimin de belirleyicisi olmuştur. Söz konusu değişim ve gelişimde görülen sınırlılığın kaynağının ise derin strateji bilgisi eksikliğinin olduğu öngörülmektedir. Çünkü ailenin okuma sırasında sorduğu soruların niteliğinde (çocuğunu düşünmeye yönlendirecek ve daha çok düşünmesi için zorlayacak) ailenin kendi artalan ve strateji bilgisi de etkili olmaktadır. Nitekim ilgili araştırmalar etkileşimli okumanın düşünmeye zorlayacak sorular içermesi gerektiğini belirtmekte (Mol ve Neuman, 2014; Worthington ve van Oers, 2017) ailelerin sosyo ekonomik ve eğitim düzeylerinin (Bokhandlerforeningen, 2022), okumaya karşı olan tutum ve inançlarının (DeBaryshe, 1995) ve artalan bilgilerinin (Andersen, Gregersen, Nielsen ve Kjærgaard-Thomsen, 2021; DeBruin-Parecki, 2009) çocuklarıyla yaptıkları okumaların niteliğini ve ev okuma ortamını etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla aldıkları rehberliğe rağmen bu araştırmada da ailelerin farklı artalan bilgileri ev içindeki okuma uygulamalarında da birtakım farklılıklara neden olmuştur. Tüm bu sonuçlar aile yaklaşımının ev okuma ortamını, aile yaklaşımındaki ve ev okuma ortamındaki değişimin ise çocuktaki değişimi etkilediğini göstermektedir.

Sınırlılık ve Öneriler

Ailelerin araştırma ortamına getirdikleri art alan bilgileri ve okulda devam eden öğretim sürecinin etkileri araştırmanın sınırlılığı içinde değerlendirilmelidir. Bir diğer sınırlılık ise okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yöneliktir. Araştırmada okuma ve okuduğunu anlama becerisi çoklu değerlendirmeler aracılığıyla betimlenmesine rağmen çalışılan sınıf düzeyine yönelik standart bir ölçme aracının ve değerlendirmeye esas bir norm değerinin olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca araştırmada etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların okuma becerileri üzerinde boylamsal bir etkiye sahip olduğu varsayımı (Bourdieu ve Passeron, 1990; van Steensel, McElvany, Kurvers ve Herppich, 2011) göz önünde bulundurulurken etkileşimli kitap okuma uygulamaları 12 hafta boyunca sürdürülmüştür. Ancak ev ortamındaki okuma rutinlerinin kalıcı etkilerine ilişkin gözlemler yapılamamıştır.

Araştırma süresince elde edilen bulgular ve bu bulgulardan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Nitelikli kitaplar seçilerek, çocukla etkili ve keyifli zaman geçirme fikrini odağına alan etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ev okuma ortamında yürütülmesine yönelik müdahaleler öğretmenler tarafından planlanabilir. Bu sınırlı müdahalelerin basit, anlaşılır ve uygulanması kolay yönergelerle tasarlanması mümkündür.

Okumanın sadece okul temelli bir beceri olmadığı ve bu becerinin gelişiminde ailenin kritik önem taşıdığı göz önünde bulundurulurken öğretmenler tarafından aile katılımı desteklenebilir.

Ev okuma ortamının ve ailelerin okuma becerilerinin desteklenmesinde sürece dâhil olma biçimlerinin gösterdiği değişim ve bu değişimin aile okuma rutinlerini nasıl etkilediği ileri araştırmalara konu olabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 11/03/2020

Belge sayı numarası= 2020-24

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya, araştırmanın birinci yazarı %50, ikinci yazarı %50 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2018). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home-school collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28, 164-189.
- Annie E. Casey Foundation. (2015). *Kids count: State trends in child wellbeing*. Baltimore, MD: Casey Foundation.
- Au, K. H., & Raphael, T.E. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170-188.
- Andersen, C. S., Gregersen, K. M., Nielsen, S. N., & Kjærgaard Thomsen, M. (2021) Parent involvement, socioeconomic status and reading performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1279-1294.

- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: a prerequisite for school learning. In D. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 41–51). New York, NY: Guilford.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology* 8, 1-9.
- Bokhandlerforeningen. (2022). *Leseundersøkelse, 2022 [reading survey 2022]*. Retrived from <https://bokhandlerforeningen.no/bransjefakta/forbrukerundersokelser/leserundersokelsen/>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bradley, L., & Donovan, C. (2012). "Read it! Do it! Tell it! Play it!": Preschoolers and their families having fun with stories. *Childhood Education*, 88(4), 248-254.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (pp.793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bus, A. G. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoeven, & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation* (pp. 43–57). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Chow, B. W., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57-73). Newyork: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, .Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelebi-Öncü, E. (2016). Improved creative thinkers in a class: a model of activity based tasks for improving university students creative thinking abilities. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 517-522.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- DeBruin-Parecki, A. (2009). Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: The role of research and accountability. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 209-289.

- Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and Improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd., pp. 407–437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ergül, C., Sarıca, D., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Eslek, D. ve Yılmaz İrmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Forry, N., Bromer, J., Chrisler, A., Rothenberg, L., Simkin, S., & Daneri, P. (2012). Family-provider relationship quality: Review of conceptual and empirical literature of family-provider relationships (OPRE report #2012-46). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135-158.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Günay-Bilaloğlu, R. G., Aktaş-Arnas, Y. A., & Yasar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(2), 211-226.
- 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, 75-90.
- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: Predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859-879.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., & Hagtvat, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669.
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kalil, A., & Mayer, S. E. (2016). Understanding the importance of parental time with children: Comment on Milkie, Nomaguchi, and Denny (2015). *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 262-265.
- Karakaş, S., Erden G, Erdoğan-Bakar, E. ve Doğutepe, E. (2017) *Özgül Öğrenme bozukluğu genişletilmiş nöropsikometri bataryası el kitabı*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Keresteš, G., Hjelmquist, E., Veisson, M., & Siegel, L. S. (2024). The importance of fluency in reading: A comparison of english, swedish, croatian, and estonian. *Reading Psychology*, 45(4), 413-430.
- Kıvrak, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.

- Klesius, J. P., & Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49(7), 552-560.
- Mays, N., & Pope, C. (2000) Assessing quality in qualitative research, *British Medical Journal*, 320, 50-52.
- Lang, S. N., Jeon, L., Schoppe-Sullivan, S. J., & Wells, M. B. (2020). Associations between parent–teacher cocaring relationships, parent–child relationships, and young children’s social emotional development (2020). *Child & Youth Care Forum*, 49(4), 623-646.
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents’ expectations, family’s SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43(2018), 1–10.
- MacKenzie, R. (2014). *Çocuğunuza sınır koyma*. (M. Gül, Çev.) İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Milkie, M. A., Nomaguchi, K. M., & Denny, K. E. (2015). Does the amount of time mothers spend with children or adolescents matter? *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 355-372.
- Mol, S. E., & Neuman, S. B. (2014). Sharing information books with kindergartners: The role of parents’ extra-textual talk and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 399-410.
- Mudzielwana, N. P. (2014). The role of parents in developing reading skills of their children in the Foundation Phase. *Journal of Social Sciences*, 41(2), 253-264.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Napoli, A. R., Korucu, I., Lin, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2021). Characteristics related to parent-child literacy and numeracy practices in preschool. *Frontiers in Education*, 6, 1-9.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, 26(5), 771-793.
- Okuyay Platformu. (2019). Türkiye okuma kültürü araştırması 2019. Türkiye Yayıncılar Birliği. okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Family involvement: Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher*, 61(4), 350-353.
- Petrill, A. S., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C., & Davis, C. (2005) Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 237-259.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Atli, S. ve Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children’s acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Sperling, A. R., & Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford.

- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- van der Sande, L., van Steensel, R., & Fikrat-Wevers, S. (2023) Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(21), 1-38.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.
- Vasylenko, V.O. (2017). The parents' role in helping children to develop reading skills. *EETP*, 12(46),71-80.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard College Press.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Worthington, M., & van Oers, B. (2017). Children's social literacies: Meaning making and the emergence of graphical signs and texts in pretense. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 147-175.
- Yang, J., Lawrence, J. F., & Grøver, V. (2023). Parental expectations and home literacy environment: A questionnaire study of Chinese-Norwegian dual language learners. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 159-173.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25, 791-814.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de okuma güçlüğüne gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68.
- Yıldız, M., Yildirim, K., Ates, S., & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.
- Yin, R. K. (2014). *Case study methods: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Zevenbergen, A., A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2018) Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme, *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874,

Extended Abstract

Introduction

Children's reading experiences with their families and the reading culture they acquire at home play a key role in their reading skills in both the preschool and school years. The existence of this role was first revealed in a six-year longitudinal study conducted by Durkin (1966). In the study, which began in 1958 and lasted for six years, 49 students who had learned to read before beginning first grade were studied, and an attempt was made to determine the role of the family in the development of reading skills by interviewing the parents and caregivers of these students as well as the students themselves. In her study, Durkin (1966) stated that she learned a lot about how children became successful readers in the early stages of life, that 39 of these 49 children read magazines, newspapers and books at home, and that 40 of these children had older siblings who helped them with their reading

development at home. The fact that home life has a significant impact on a child's reading skills has been confirmed by many studies in the field. In the study conducted by Au and Raphael (2000), it was concluded that the home environment was more effective than sociocultural factors in reflecting children's literacy achievement, while in the study carried out by Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider and Davis (2005), it was found that beyond genetic factors alone, family and environment were effective on children's reading skills and that the family environment was associated with children's reading skills. Jordan, Snow and Porsche (2000) stated that in addition to formal education, including the family in the process of reading education increased the probability of success in children. Although the family plays a critical role in reading skills, it is known that families do not have sufficient knowledge on this subject, cannot provide adequate support to their children, and cannot create a suitable home environment for their children. Therefore, this study aimed to describe the process of supporting reading skills in the home environment by designing interactive book reading activities based on joint book reading between parents and children. For this purpose, the effect of the process on the reading behaviours of children and families and its effect on children's reading skills were examined.

Method

A multiple case study (Yin, 2014) was selected in this study, as the aim was to describe in depth the case of how the home reading environment affects children's reading skills by collecting detailed data in the process, based on multiple sources of information (Creswell, 2013). The study was conducted with three children passing from the first grade to the second grade of primary school and studying in the central district of a province in northern region of Türkiye, and their families. The criterion sampling method was used to select the participants, and the inductive analysis technique was used to analyse the data obtained from the study.

Results and Discussion

This study was conducted to examine family interaction in the home reading environment and to reveal how this interaction changed children's reading behaviours and skills. For this purpose, an attempt was made to describe the change that occurred by making observations before, during and after interactive book reading activities and observing the effects of this process on children's and families' reading behaviours and approaches as well as on children's reading skills. Firstly, the family's approach to reading was evaluated prior to the interactive reading activities. It was concluded that families had a controlling, overbearing and authoritarian disposition regarding reading. During the book reading process, rather than supporting and encouraging their children, families adopted a controlling and coercive role. While the child was reading, the family member stayed by the child's side as an authoritative figure and did not display a supportive attitude towards reading.

Secondly, prior to the interactive reading activities, children's approach to reading was examined under the "typology" category and it was concluded that children had a passive disposition while reading. Children exhibited resistance and avoidance behaviours towards reading, and there were differences between their behaviour and discourse.

Thirdly, the theme of change was examined under two categories: change in the child's reading skills and behaviours, and change in the home reading environment. A series of changes was observed in the reading skills and behaviours of the children, who were found to be readers at the frustration level prior to the intervention. It can be stated that this change was positive and occurred in the level of word recognition and in the cognitive and affective dimensions of reading. These findings are compatible with research results that reveal the importance of family participation in supporting children's reading skills (Fantuzzo, McWayne et al., 2004) and point out the need for this participation to be included in a programme (Forry et al., 2012; Lang et al., 2017). The fact that families became aware of how they could support their children in reading activities conducted at home positively changed both their own and their children's approaches to books and book reading process. It was observed that when families were given guidance, their awareness increased, they corrected their mistakes by reflecting on their errors, and they abandoned their controlling role and adopted a

supportive role. However, together with all the above, the background knowledge brought by families to the research environment and the effects of the ongoing education process at school should be considered within the limitations of the study.

Ekler

Ek-1. Metinler ve Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları

- a. Ön, ara ve son değerlendirmede kullanılan metinler ve sorular.** Değerlendirmelerde kullanılan hikâye edici ve bilgilendirici metinler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanmış birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Ön ve ara değerlendirmede birinci sınıf düzeyinde aynı metin son değerlendirmede ise ikinci sınıf düzeyinde farklı bir metin kullanılmıştır. Ön ve ara değerlendirme arasında yaklaşık 12 hafta süre geçmiştir. Bu nedenle ön ve ara değerlendirme çocukların okuma becerilerini aynı metin aracılığıyla değerlendirmede uzman görüşü de alınarak bir sakınca olmadığına karar verilmiştir. Son değerlendirmede farklı bir metin kullanılmasının nedeni ise çocukların ikinci sınıfın birinci dönemini tamamlamaları, uygulama sürecinde 12 hafta geçirmeleri ve olası gelişimsel ilerlemeler olarak sıralanabilir. Metinlerin içeriğine uygun sayıda basit anlam ve derin anlam soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.
- b. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları ve kullanılan kitaplar.** Etkileşimli kitap okuma uygulamaları haftada üç gün 15-20 dakikalık sürelerde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar önce ailenin çocuğa sonrasında ise çocuğun aileye kitabı okuması şeklinde sürdürülmüştür. Hafta sonu hariç geri kalan günlerde ise metinler arası ilişki kurulan resimli çocuk kitapları okunmuştur. Bu uygulamanın sürdürülebilir, etkileşimli ve eğlenceli olması adına uygulama süresinin kısa olmasına, ailenin okuma zamanlarını kendi aile içi dinamiklerine göre planlayabilmesine özen gösterilmiştir. Uygulamalarda kullanmak için Christian Jolibos tarafından yazılan Meraklı Tavuklar Serisi ve bu kitaplarla metinler arası ilişki kurulan 12 resimli çocuk kitabı seçilmiştir. Meraklı Tavuklar Serisi'nin seçilmesinde hem metin ve görseller bakımından nitelikli hem de etkileşimli kitap okuma uygulamalarının sürekliliğini sağlamak adına bir seri olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu kitapların Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları sırasında karakterlerin değişimi ve olaylar arasındaki geçişler üzerine geriye dönük ve ileriye yönelik diyaloglara izin veren metinler olduğu uzman görüşü de alınarak tespit edilmiştir.

Ek-2. Aile Eğitimi, Farkındalık Çalışması ve Etkileşimli Okuma Uygulamaları

Aile eğitimi: (a) Okuma becerisinin doğasına yönelik farkındalık kazandırmak için aileye okumanın bileşenleri hakkında bilgi verilmesini, (b) Ailenin, okuma becerisi ve kitaplara yönelik tespit edilen ön kabulleri ve yanlış yaklaşımları üzerine konuşularak doğru bilgi ve uygulamaların sunulmasını, (c) Etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik bilgi verilmesini içermektedir. Örneğin:



- Çocuk okumayı öğrenince artık sadece kendisi okumaz, ailenin tek görevi onu dinlemek değildir, ailenin de çocuğa kitap okuması ve bu esnada onunla etkileşim içinde olması gerekir.
- Çocuk okurken kitaptaki resimleri incelemesi zaman kaybı değildir, bitirinceye kadar okumayı bölmeden bitirmesi gerekmez. Resimleri incelemesi ve sorular sorması okuduğunu anlamaya yönelik çabalarının küçük ipuçlarıdır.
- Okuma sırasında çocuğun soru sorması zaman kaybı değildir ve çocuğun dikkati bu şekilde dağılmaz.
- Hızlı okuma başarılı bir okuma için tek gösterge değildir ve bu yaş grubunda hızlı okuma yarışmalarının yapılması doğru değildir.
- Kitap seçiminde nelere dikkat edilir? (Çocuğun kendi kitabını kendi seçmesinin önemi ve ona nasıl rehberlik edilmesi gerektiğinin önemi üzerinde durulur.)
- Evde aile ile yürütülecek okuma etkinliklerinde nelere dikkat edilmesi gerekir? (Süresi, kalitesi ve devamlılığı. Düzenli bir şekilde yapılması ve bu etkinliklerin

eğlenceli hale getirilmesinin önemi üzerinde durulur. Kısa ama kaliteli geçirilen bir zaman diliminin elde edilmesi için neler yapılabileceği anlatılır.

- Etkileşimli okuma nasıl yapılır? Okuma esnasında nelere dikkat edilir? Okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi stratejilerden yararlanılabilir?

Farkındalık çalışması: (a) Uygulamada karşılaşılabilecek sorunları tespit etmek ve bunlara yönelik çözüm üretmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Örneğin:



- Aile eğitiminde verilen yönergeler ne kadar uyulabildiği, nelerin tam anlaşılmadığı, sürecin nasıl ilerlediği kontrol edilir.
- Ailenin süreçte neleri yapmakta zorlandığı tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılır.
- Uygulamalar sırasında ailenin zihninde oluşan sorular cevaplandırılır.
- Ailenin süreci nasıl yönettiği ve çocukların bu etkinliklere nasıl tepki verdiği ortaya çıkarılır.

Etkileşimli okuma uygulamaları: Aile, (a), çocuğuyla ilk olarak kitabın peritextual özellikleri hakkında konuşma yapar [Kitabın yazarı, çizeri, yayınevi incelenir], (b) çocuğuna model okuma yapar [İşitsel modelleme yoluyla akıcı okuma unsurlarının çocuğun zihninde somutlaşmasına yardımcı olur], (c)



kitaptaki olaylar ve karakter ile çocuğun yakın çevresini ilişkilendirerek sorular sorar, (d) çocuğa düşünmesi ve cevaplama için yeterli süre verir, (e) çocuğunu konuşması için teşvik eder, cevaplamakta ya da soru sormakta zorlandığı noktalarda ipucu vererek onu destekler, (f) kitabın tekrarlı okunması ve her okumada farklı noktalara değinilmesi konusunda çocuğuna rehberlik eder, (g) okunan kitapta yer alan bağlamları kullanarak çocuğunun metinler arası ilişki kurmasına rehberlik eder.