



Ev Merkezli Paylaşımlı Kitap Okumanın 5 Yaş Grubu Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*

*Büşra ÇELİK***
*Gülden UYANIK****
*Hülya BİLGİN*****

Öz

Bu araştırmanın amacı ev merkezli gerçekleştirilen paylaşımlı okuma uygulamalarının (diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma) 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel model olarak modellenmiş olup çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir okulda öğrenim görmektedir. 5 yaş grubu 28 çocuk oluşturmaktadır. Deney 1 grubu (n=8) ile diyaloga dayalı okuma (DD) ve Deney 2 grubu (n=7) ile yazı referanslı okuma (YR) gerçekleştirilmiştir; Deney 3 grubu (n=6) deneysel işlem süresince herhangi bir okuma tekniği kullanmadan aynı kitapları okumuş, Kontrol grubuna (n=7) ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Anne Bilgi Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda DD uygulamalarının alıcı dil becerileri üzerindeki en etkili teknik olduğu ortaya konmuştur. DD uygulamalarının öyküyü anlama, YR uygulamalarının yazı farkındalığı üzerindeki etkili teknik olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Paylaşımlı okuma, diyaloga dayalı okuma, yazı referanslı okuma, 5 yaş, dil gelişimi, erken okuryazarlık becerileri

Examining the Effect of Home-Based Shared Book Reading on the Language and Early Literacy Skills of 5-Year-Old Children

Abstract

This study aims to examine the impact of home-based shared reading practices (dialogic reading and print-referencing reading) on the language and early literacy skills of 5-year-old children. This research was designed as a pretest-posttest control group experimental model. The study group consisted of 28 five-year-old children enrolled in a school affiliated with the Ministry of National Education during the 2020-2021 academic year. Dialogic reading (DR) was conducted with Experiment Group 1 (n=8), and print-referencing reading (PR) was conducted with Experiment Group 2 (n=7). Experiment Group 3 (n=6) was exposed to the same books without applying any specific technique during the experimental process, while the Control Group (n=7) received no intervention. The data collection tools used in this study included the Mother Information Form,

* Bu makale, Büşra ÇELİK'in Prof. Dr. Gülden UYANIK ve Dr. Hülya BİLGİN danışmanlığındaki doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir ve 9-10 Aralık 2022 tarihleri arasında sanal ortamda gerçekleştirilen 9. Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi'nde (IMASCON) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul, busra.celik@sbu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4954-7352

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, guyanik@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9947-8159

**** Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, hulya.bilgin@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-1641-2750

the Turkish Early Language Development Test (TEDİL), and the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA). The results of this study showed that DR was the most effective technique for receptive language skills. DR emerged as the most effective technique for story comprehension, while PR was identified as the most effective technique for print awareness.

Keywords: Shared reading, dialogic reading, print referencing, 5 years old, language development, early literacy skills

Giriş

Çocuğun yetişkinlerle kurduğu etkileşim dil gelişimine önemli bir destek sunar (Christakis ve diğerleri, 2019). Yetişkinler ile kurulan sosyal etkileşimler çocuk için ‘öğretici’ olarak nitelendirilmiştir; çocuk bir sonraki zorluk seviyesini tamamlamak için daha iyi bilen birine, bir diğer deyişle ‘aşamalı desteğe’ ihtiyaç duyar (Wood ve diğerleri, 1976). Yapılan bir araştırmada sözlü destek (verbal scaffolding) olarak adlandırılan bu süreç çocuğun dil ve anlama becerileriyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Dieterich ve diğerleri, 2006). Benzer şekilde çocukların kelimeler hakkındaki bilgilerini genişleterek ve anlamını kavramalarını sağlayarak gerçekleştirilen kaliteli kitap okuma deneyimlerinin önemi vurgulanmaktadır (Dunston ve diğerleri, 2010). Ebeveyn-çocuk sözlü etkileşimleri çocuğun gelişimini (Tomopoulos ve diğerleri, 2003) ve okula hazır oluşunu desteklemektedir (Hart ve Risley, 1999). İlerleyen yıllarda çocukların kitaplarla olan bağı, okumaya olan ilgileri okul öncesi dönemdeki deneyimlerine dayanmaktadır (Dickinson ve Smith, 1994; Torppa ve diğerleri, 2007) ve anne-babalar bu noktada köprü görevi görmektedir (Yağcı, 2007). Bu bağlamda okuma ve yazmaya ilişkin evde gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanan ev okuryazarlık ortamı kavramına (Bracken ve Fischel, 2008; Rashid ve diğerleri, 2005) değinmek gerekmektedir. Evde daha zengin bir sözlü ortama maruz kalan çocukların erken çocukluk dönemindeki sözlü becerilerinin daha iyi olduğu vurgulanmaktadır (Hart ve Risley, 1995).

Annenin okuma stratejileri ile çocuğun kelime dağarcığı, dil ve okuryazarlık becerileri ilgili literatürde ilişkisi incelenen araştırma kavramlarıdır ve annenin nitelikli etkileşiminin gelişimsel katkılarına ilişkin bulgular bulunmaktadır (Chang ve Luo, 2019; Silvén ve diğerleri, 2003). Annelerin birlikte kitap okuma sırasında çocukların sözel ifadelerine karşı destekleyici ve duyarlı bir tutum sergilemeleri, çocuklara sorular sormaları ve metin hakkında konuşmaları çocukların alıcı dil puanlarını arttırmıştır (Neuman ve Gallagher, 1994). Annelerin 27 aylık çocukların üst dil becerilerine ilişkin ifadeleri teşvik etme eğilimleri 30-42 aylıkken ifade edici dil gelişiminde önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur (Deckner ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla kitap okuma sürecindeki etkileşim unsurları eğitsel niteliğe katkı sunmaktadır. Yetişkinin çocukla kurduğu etkileşim, çocuğun kitaptan öğrenmesini etkiler (Sénéchal ve diğerleri, 1995) aynı zamanda birçok akademik beceriye temel sağlar; okul öncesi dönemde ebeveynle gerçekleştirilen okuma çalışmaları çocukların 13 yaşındaki okuma, imla ve IQ skorlarına etki etmektedir (Stevenson ve Fredman, 1990). Öte yandan anaokulunda kelime hazinesi akranlarından zayıf olan çocukların takibi yapıldığında, iki yıl sonra okuduğunu anlamada zorlandıkları görülmüştür (Babayiğit, 2006; Babayiğit ve Hulme, 2008). Eğitime yüksek değer veren ailelerde çocuklarını okul performansları daha yüksek bulunmuş (Stevenson ve diğerleri, 1990) ve anne baba ilgisinin çocuğun okul başarısındaki etkisi vurgulanmıştır (Şengönül, 2019).

Resimli çocuk kitapları çocuğun ilk tanıdığı tür olduğu için kitap sevgisinin, edebi ve estetik değerlerin temelini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda resimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların fonolojik farkındalık (Elmonayer, 2013), kelime bilgisi (Elley, 1989), sözlü dil esnekliği (Mcneill ve Susan, 1999), anlama bileşenleri (Peter, 2017), ifade edici dil esnekliği (Whitehurst ve diğerleri, 1988), dikkat ve odaklanma ile erken okuryazarlık becerilerine katkısının vurgulandığı görülmektedir (Duursma ve diğerleri, 2008; Karass ve diğerleri, 2003; Swanson ve diğerleri, 2011; Yaden ve diğerleri, 1989). Kitaplar aracılığıyla çocuk, yeni kelimeler, dil kalıpları ve günlük yaşamında karşılaşmadığı durumlara maruz kalır (Fletcher ve Reese, 2005). Kitap hakkında yapılan bağlam içi ya da bağlam dışı konuşmalar çocuğun kelime ve anlama becerilerine atıf yapan bilişsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Dickinson ve Smith, 1994). Bu konuşmalar çocuk için etkileşim ve diyalog kurma ihtiyacından doğmakta ve çocuğa keyif vermektedir (Clay, 2005). Araştırmalar pasif okuma yerine çocukları metinlerle aktif olarak meşgul etmenin daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır (Lenhart ve

diğerleri, 2020; Martin-Chang ve Gould, 2012; Şimşek, 2017; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Çünkü erken çocukluk döneminde odak noktası yazılı dilin öğrenilmesi değil sözlü dil gelişimini desteklemektir (Levy ve diğerleri, 2006; akt. Philips ve diğerleri, 2008).

İlgili literatürde resimli çocuk kitapları ile geçirilen sürede etkileşimin niteliğine odaklanan ve 'birlikte okuma', 'paylaşılan okuma', 'etkileşimli okuma', 'diyaloga dayalı okuma', 'yazı referanslı okuma' gibi isimlerle anılan farklı kavramlar bulunmaktadır (Reese ve diğerleri, 2003). Yetişkinler çocukların erken okuryazarlık becerilerini en iyi şekilde desteklemek ve hızlandırmak için bazı spesifik davranışları birlikte okuma süreçlerine yerleştirebilirler. Bu bağlamda kanıta dayalı iki paylaşımlı okuma tekniği bulunmaktadır: Diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma (Sim ve Berthelsen, 2014). Whitehurst ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen diyaloga dayalı okuma, yetişkinin çocuğa açık uçlu sorular yönelterek, çocuğun cümlelerini genişleterek ve tekrar ederek ve çocuğun dil becerilerini geliştirme çabasına olumlu geribildirimlerde bulunarak gerçekleştirilen bir okuma stratejisi olarak tanımlanmıştır. Yapılan araştırmalarda diyaloga dayalı okumanın barındırdığı etkileşimli süreçler ve çocuğu aktif rolü gibi nedenlerden ötürü etkili bir teknik olduğunun altı çizilmektedir (Rahn, 2013; Whitehurst ve diğerleri, 1994; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Xiao, 2016). Yazı referanslı okumada ise yetişkin, çocuğun dikkatini sözlü ve yazılı dile çekmek ve doğrudan/dolaylı etkileşimlerini teşvik etmek amacıyla, okuma sürecinde sözlü/sözlü olmayan referanslar ile yazılı metne dikkat çeker (Justice ve Pullen, 2003). Aynı zamanda bu iki tekniğin dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerine katkısını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Chow ve diğerleri, 2008; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017).

Ülkemizde anne-çocuk okumalarına ilişkin yapılan araştırmalar bir bütün olarak incelendiğinde yoğun olarak etkileşimli okuma tekniğinin kullanıldığı deneysel müdahaleler olduğu; karma modeldeki araştırmaların nicel boyutunun yine deneysel olarak oluşturulduğu nitel boyutunda ise annelerden görüş alındığı; betimsel çalışmalar ve nitel araştırmalarda da annelerden görüş alındığı görülmüştür. Bu araştırmalarda dil gelişimi, kelime hazinesi, sosyal beceriler, duyguları anlama becerileri, anne görüş ve inançları, ev okuryazarlık ortamı gibi başlıklar incelenmiştir (Arıcı ve Tüfekçi Akcan, 2019; Çelebi Öncü, 2016; Çetinkaya ve diğerleri, 2018; Hafızoğlu Çelik ve diğerleri, 2020; Yıldız Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Yılmaz ve diğerleri, 2020; Yurtbakan ve Yurtbakan, 2022). Diyaloga dayalı okuma tekniğinin kullanıldığı anne-çocuk araştırmasında ise tekniğin dil gelişimine etkisi incelenmiştir (Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2017). Yazı referanslı okumaya ilişkin bir deneysel çalışmaya ise rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmada ev merkezli paylaşımlı kitap okumanın 5 yaş grubu dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ana sorusu "5 yaş çocukları ve annelerinin paylaşımlı okuma teknikleri kullanılarak gerçekleştirdikleri ev merkezli kitap okumalarının çocukların dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?" şeklindedir. Bu doğrultuda üç alt sorunun cevabı aranmıştır:

- a) D₁, D₂, D₃ ve K grupları ön test puanları kıyaslandığında, dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) D₁, D₂, D₃ ve K grupları son test puanları kıyaslandığında, dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) D₁, D₂, D₃ ve K grup içi ön test-son test puanları kıyaslandığında, dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu model olarak tasarlanmıştır. Araştırma modeli Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Deneysel Desen

		Ön Test	Anne Eğitimi	Deneysel İşlem	Son Test
R	G _{D1}	ÖT _{D1}	E _{D1}	X _{D1}	ST _{D1}
R	G _{D2}	ÖT _{D2}	E _{D2}	X _{D2}	ST _{D2}

R	G _{D3}	ÖT _{D3}	X _{D3}	ST _{D3}
R	G _K	ÖT _K		ST _K

Araştırma kapsamında öncelikle seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur (Tablo 1). Ardından bütün gruplara ön testler uygulanmış ve başlangıç durumları belirlenmiştir (ÖT_{D1}, ÖT_{D2}, ÖT_{D3}, ÖT_K). Sonraki aşamada annelere eğitim verilmiş (ED1, ED2) ve deneysel işlem uygulanmıştır (X_{D1}, X_{D2}, X_{D3}). Ardından son test uygulamaları gerçekleştirilerek deneysel işlemin etkisi ortaya konmuştur (ST_{D1}, ST_{D2}, ST_{D3}, ST_K).

Çalışma grubu

Araştırmının çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir ilkokulun anasınıfında öğrenim görmekte olan 5 yaş grubu 28 çocuk ile bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmının çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik ve gönüllü katılım esaslarına dayanarak oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

		Deney 1		Deney 2		Deney 3		Kontrol	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	3	37.5	3	42.84	2	33.32	3	42.84
	Erkek	5	62.5	4	57.14	4	66.64	4	57.14
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Anne Eğitim Seviyesi	İlkokul	1	12.5	2	28.56	1	16.66	1	14.28
	Ortaokul	1	12.5	1	14.28	1	16.66	1	14.28
	Lise	3	37.5	1	14.28	3	49.98	2	28.56
	Lisans	3	37.5	3	42.84	2	33.32	3	42.84
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Baba Eğitim Seviyesi	Ortaokul	2	25	-	-	1	16.66	1	14.28
	Lise	1	12.5	2	28.56	1	16.66	1	14.28
	Lisans	4	50	5	71.42	4	66.64	5	71.42
	Lisansüstü	1	12.5	-	-	-	-	-	-
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Anne Mesleği	Çalışmıyor	7	87.5	7	100	5	83.3	7	100
	Memur	1	12.5	-	-	1	16.66	-	-
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Baba Mesleği	İşçi	1	12.5	1	14.28	-	-	2	28.56
	Memur	2	25	-	-	-	-	2	28.56
	Serbest Meslek	2	25	2	28.57	3	49.98	1	14.28
	Özel Sektör	3	37.5	4	57.14	3	49.98	2	28.56
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Algılanan gelir düzeyi	Alt	1	12.5	-	-	1	16.66	1	14.28
	Orta	7	87.5	7	100	5	83.3	6	85.68
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	4	50	5	71.42	5	83.3	4	57.14
	İki Çocuk	2	25	1	14.28	1	16.66	2	28.56
	Üç Çocuk	2	25	1	14.28	-	-	1	14.28
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmada Deney 1 grubunda 8, Deney 2 ve Kontrol grubunda 7’şer, Deney 3 grubunda ise 6 çocuk yer almaktadır. Cinsiyet açısından tüm gruplarda erkek çocuk oranının kız çocuk oranından yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim seviyesi açısından, tüm gruplarda lisans ve lise mezunu anneler çoğunluğu oluşturmaktadır. Babaların eğitim seviyesi açısından tüm gruplarda lisans mezunu olanlar çoğunluktadır; sadece Deney 1 grubunda %12.5 lisansüstü eğitilmiş baba bulunmaktadır. Anne meslek durumuna bakıldığında tüm gruplarda annelerin çoğunluğunun çalışmadığı, yalnızca Deney 1 ve Deney 3 gruplarında birer annenin memur olarak çalıştığı belirlenmiştir. Baba meslekleri incelendiğinde tüm gruplarda özel sektör ve serbest mesleğin çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Gelir seviyesi açısından grupların büyük çoğunluğu orta gelir düzeyinde olup, düşük gelir düzeyi oranı tüm gruplarda çok düşüktür. Çocuk sayısı bakımından ise tüm gruplarda tek çocuk sahibi anneler çoğunluktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Anne Bilgi Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

Anne Bilgi Formu

Bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup içerisinde anne ve babaya ilişkin demografik sorular (yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu, meslek, algılanan gelir düzeyi, çocuk sayısı) yer almaktadır.

Türkçe Erken Dil Testi (TEDİL)

2-8 yaş arasındaki çocukların dil gelişimlerini değerlendirme amacıyla oluşturulmuş olan TEDİL’in orijinali 1999 yılında Hresko, Reid ve Hammil tarafından geliştirilmiştir. Dilimize uyarlama çalışmaları 2005-2009 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçek belirtilen yaş grubunun dil becerilerini araştırmak, dil bozukluklarını belirlemek, dil gelişim süreçlerine dair bilgi vermek ve dil gelişiminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak için kullanılmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013). Hresko, Reid ve Hammil tarafından testin Cronbach Alpha güvenilirliği katsayıları, 7 yaş A ve B formunda Alıcı ve İfade Edici Dil kısımlarında .80’nin üzerinde iki değer bulunurken diğer tüm kısımlarda .90’nın üzerinde olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayıları .84 ile .92 arasında olduğu belirtilmiştir. Uygulayıcılar arası güvenirlik Cronbach Alpha katsayıları ise .99 olarak bulunmuştur. TEDİL uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik ön çalışması ise Güven (2009) tarafından 359 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Güvenirlik çalışmasında, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarda her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları A formu için Alıcı Dil .96 ve İfade Edici Dil .89, B formu için Alıcı Dil .93 ve İfade Edici Dil .83 bulunmuştur. Uygulayıcılar arası her iki formun ve alt testlerin puanlanmasında %100 bir uyuma ve .99 korelasyon katsayısı bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan analizlerde, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri için korelasyon katsayısının .87 ile .91 arasında olduğu görülmüştür. Madde güçlük ortanca değerleri, Alıcı Dil alt testi A formunda ortalama .84, B formunda .83’tür. İfade Edici Dil alt testi A formunda ortalama .74, B formunda .74 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, TEDİL’in güvenirliğinin ve geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Topbaş ve Güven, 2013). Yapılan bu araştırmada TEDİL’in A formu kullanılmış ve Cronbach Alpha güvenilirliği katsayıları alıcı dil alt testinde .84, ifade edici dil alt testinde .87 olarak bulunmuştur.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) Karaman ve Güngör Aytaç (2016) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçek içerisinde geliştirilen beş farklı alt testte toplam 96 madde bulunmaktadır. EOBDA içerisinde beş alt test ve toplam 96 madde bulunmaktadır. Bu alt testler; sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme (beş faktörlü yapı ve toplam 53 madde), yazı farkındalığı (üç faktörlü yapı ve toplam 16 madde), öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (tek faktörlü yapılar ve 9’ar madde) olarak belirlenmiştir. Alt testlerin KR-20 güvenirlik değerleri 0.61- 0.91 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına

göre “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinin zayıf bir uyuma, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Yapılan bu araştırmanın Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sesbilgisel farkındalık alt testinde .71, yazı farkındalığı alt testinde .84, öyküyü anlama alt testinde .87, görselleri eşleştirme alt testinde .79 ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testinde .74 olarak bulunmuştur.

Deneyisel İşlem Süreci

Araştırma kapsamında öncelikle deneyisel işlem sürecinde kullanılacak 12 kitap belirlenmiş ve uzman görüşleri alındıktan ve çalışma grubundaki çocukların daha önce okuduğu kitaplar elendikten sonra 8 kitaba düşürülmüştür. Ardından TEDİL ve EOBDA ölçeklerinin eğitimleri tamamlanmış; etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı araştırma uygulama izinleri ile çalışma grubunda yer alan annelerden uygulama izni alınmıştır.

Araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada annelere paylaşımlı okuma tekniklerinin eğitimleri verilmiş ve anaokulunun sessiz bir sınıfında anne ile çocuk birebir uygulama yaparken süreç bir araştırmacı tarafından gözlenmiş ve bir form aracılığıyla okuma süreleri ile annelerin kullandıkları yönergeler kaydedilmiştir. Uygulama neticesinde kitap okuma süresinde ve annelerin yönergelerinde belirgin farklılıklar gözlenmiş; bazı annelerin çocuklarına çok fazla soru yöneltmedikleri ve geri bildirimde bulunmadıkları görülmüştür. İlgili literatürde de ebeveynlerin uygulama sırasında sorulacak soru ve yönergeleri hatırlamalarının zor olduğu vurgulanmaktadır (Zevenbergen ve diğerleri, 2016). Bu noktadan hareketle annelerin uygulamalarında standardı sağlamak ve diyaloga dayalı okuma ile yazı referanslı okumanın stratejilerinin tamamından yararlanmak adına Deney 1 ve Deney 2 grubu annelerine yönergeli kitap verilmesi kararlaştırılmıştır. Belirlenmiş olan 8 resimli çocuk kitaplarının her sayfası için en az bir yönerge hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son hali verilen bu yönergeler kitapların ilgili sayfalarına yapıştırılmıştır.

Deneyisel işlem sürecinde Deney 1 grubunda yer alan annelere diyaloga dayalı okuma ve Deney 2 gruplarında yer alan annelere yazı referanslı okuma eğitimleri verilmiştir. Ardından Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan annelere yönergeli kitaplar, Deney 3 grubunda yer alan annelere yönergelerden yoksun kitaplar verilmiştir. Deneyisel işlem süreci 8 hafta boyunca haftada 3 gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir çünkü paylaşımlı okuma tekniklerinde haftada 3 ya da 4 gün okuma yapılmasının etkili olduğu vurgulanmaktadır (Justice ve Ezell, 2002; Zevenbergen ve diğerleri, 2016). Araştırma tamamlandığında Deney 3 ve kontrol gruplarında yer alan annelere ilgili tekniklerin eğitimi verilmiş ve kullanılan kitapların listesi paylaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

TEDİL ve EOBDA ölçeklerinin ön test ve son test uygulamaları her çocukla bire bir olacak şekilde, sessiz bir ortamda sorumlu araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anne Bilgi Formu ise çalışma grubunda yer alan çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. TEDİL ve EOBDA ile elde edilen ön test ve son test verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir. Deney grupları ile kontrol grubunda yer alan çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla;

1. Gruplar arası ön test puan kıyasının yapılmasında Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.
2. Gruplar arası son test puan kıyasının yapılmasında Kruskal Wallis Testi, anlamlı farklılık görülen ölçme araçlarında farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.
3. Grup içi ön test-son test kıyasının yapılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

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= Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı
Karar tarihi= 19.03.2021
Belge sayı numarası= 2100082088

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ev merkezli paylaşımlı kitap okumanın 5 yaş grubu dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisine yönelik bulgular incelenmiştir.

Tablo 3.

Deney Grupları ve Kontrol Grubu Çocuklarının TEDİL Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

TEDİL	Ön Test					Son Test				
	Grup	N	Sıra Ortala- ması	X ²	P	Grup	N	Sıra Ortala- ması	X ²	P
Alıcı Dil Becerileri	D ₁	8	17,75	2.297	.513	D ₁	8	22,06	11.555	.009*
	D ₂	7	15,00			D ₂	7	14,71		
	D ₃	6	12,50			D ₃	6	11,17		
	K	7	12,00			K	7	8,50		
İfade Edici Dil Becerileri	D ₁	8	16,75	2.533	.469	D ₁	8	20,81	9.834	.020*
	D ₂	7	16,36			D ₂	7	16,00		
	D ₃	6	13,75			D ₃	6	11,67		
	K	7	10,71			K	7	8,21		
Sözel Dil Becerileri	D ₁	8	17,75	3.311	.346	D ₁	8	21,50	11.315	.010*
	D ₂	7	16,21			D ₂	7	15,79		
	D ₃	6	12,33			D ₃	6	11,25		
	K	7	10,93			K	7	8,00		

*p <0,05

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, deney grupları ile kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Son test puanlarında ise alıcı dil becerileri (x^2 : 11.555, $p < 0.05$), ifade edici dil becerileri (x^2 : 9.835, $p < 0.05$) ve sözel dil becerilerinde (x^2 : 11.315, $p < 0.05$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Son test bulgularında anlamlı farklılıkların görüldüğü puanlarda farklılığın hangi grup lehine olduğunu anlamak için yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Deney Grupları ve Kontrol Grubu Çocuklarının EOBDA Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

EOBDA	Ön Test					Son Test				
	Grup	N	Sıra Ortala-ması	X ²	P	Grup	N	Sıra Ortala-ması	X ²	P
Sesbilgisel Farkındalık	D ₁	8	15,44	.196	.978	D ₁	8	17,69	2.992	.393
	D ₂	7	14,36			D ₂	7	16.07		
	D ₃	6	14,50			D ₃	6	11.42		
	K	7	13,57			K	7	11.93		
Yazı Farkındalığı	D ₁	8	10,94	2.542	.468	D ₁	8	16.38	17.000	.001*
	D ₂	7	16,93			D ₂	7	23.57		
	D ₃	6	16,50			D ₃	6	10.67		
	K	7	14,43			K	7	6.57		
Öyküyü Anlama	D ₁	8	13,94	1.581	.664	D ₁	8	24.00	18.885	.000*
	D ₂	7	14,93			D ₂	7	14.71		
	D ₃	6	17,50			D ₃	6	9.92		
	K	7	12,14			K	7	7.36		
Görselleri Eşleştirme	D ₁	8	18,44	3.948	.267	D ₁	8	18.75	16.261	.001*
	D ₂	7	13,79			D ₂	7	21.57		
	D ₃	6	10,00			D ₃	6	7.17		
	K	7	14,57			K	7	8.86		
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	D ₁	8	12,44	2.542	.468	D ₁	8	16.56	4.967	.174
	D ₂	7	15,93			D ₂	7	18.14		
	D ₃	6	13,83			D ₃	6	9.50		
	K	7	16,00			K	7	12.79		

*p <0,05

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, deney grupları ile kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yazı farkındalığı (x^2 : 17.000, $p < 0.05$), öyküyü anlama (x^2 : 18.885, $p < 0.05$), görselleri eşleştirme (x^2 : 16.261, $p < 0.05$) alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Ses bilgisel farkındalık (x^2 : 2.992, $p > 0.05$) ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (x^2 : 4.967, $p > 0.05$) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Son test bulgularında anlamlı farklılıkların görüldüğü puanlarda farklılığın hangi grup lehine olduğunu anlamak için yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Ev Merkezli Paylaşımlı Kitap Okumanın 5 Yaş Grubu Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının TEDİL ve EOBD A Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

TEDİL		Deney 1- Kontrol Grubu						Deney 2- Kontrol Grubu						Deney 3- Kontrol Grubu					
		G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P
	Alıcı Dil Becerileri	D ₁	11,25	90,00	2.00	-3.02	.001*	D ₂	9,43	66,00	11.00	-1.73	.097	D ₃	7,42	44,50	18.50	-.358	.731
		K	4,29	30,00				K	5,57	39,00				K	6,64	46,50			
	İfade Edici Dil Becerileri	D ₁	11,13	89,00	3.00	-2.90	.002*	D ₂	9,50	66,50	10.50	-1.80	.073	D ₃	7,83	47,00	16.00	-.726	.534
		K	4,43	31,00				K	5,50	38,50				K	6,29	44,00			
	Sözel Dil Becerileri	D ₁	11,25	90,00	2.00	-3.01	.001*	D ₂	9,71	68,00	9.00	-1.98	.053	D ₃	7,67	46,00	17.00	-.573	.628
		K	4,29	30,00				K	5,29	37,00				K	6,43	45,00			
	Deney 1- Deney 2 Grubu							Deney 1- Deney 3 Grubu						Deney 2- Deney 3 Grubu					
	Alıcı Dil Becerileri	D ₁	10,25	82,00	10.00	-2.10	.040*	D ₁	9,56	76,50	7.50	-2.14	.029*	D ₁	7,86	55,00	15.00	-.860	.445
D ₂		5,43	38,00				D ₃	4,75	28,50				D ₃	6,00	36,00				
İfade Edici Dil Becerileri	D ₁	9,31	74,50	17.50	-1.23	.232	D ₁	9,38	75,00	9.00	-1.94	.059	D ₁	8,00	56,00	14.00	-1.01	.366	
	D ₂	6,50	45,50				D ₃	5,00	30,00				D ₃	5,83	35,00				
Sözel Dil Becerileri	D ₁	9,75	78,00	14.00	-1.62	.121	D ₁	9,50	76,00	8.00	-2.06	.043*	D ₁	8,07	56,50	13.50	-1.07	.295	
	D ₂	6,00	42,00				D ₃	4,83	29,00				D ₃	5,75	34,50				
EOBDA		Deney 1- Kontrol Grubu						Deney 2- Kontrol Grubu						Deney 3- Kontrol Grubu					
		G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P
	Yazı Farkındalığı	D ₁	11.06	88.50	3.50	-2.86	.002*	D ₂	11.00	77.00	.00	-3.16	.001*	D ₃	8,08	48,50	14.50	-.950	.366
		K	4.50	31.50				K	4.00	28.00				K	6,07	42,50			
	Öyküyü Anlama	D ₁	11.50	92.00	.00	-3.53	.000*	D ₂	9.57	67.00	10.00	-1.89	.073	D ₃	8,25	49,50	13.50	-1.14	.295
		K	4.00	28.00				K	5.43	38.00				K	5,93	41,50			
	Görselleri Eşleştirme	D ₁	10.56	84.50	7.50	-2.47	.014*	D ₂	10.57	74.00	3.00	-2.85	.004*	D ₃	6,58	39,50	18.50	-.368	.731
		K	5.07	35.50				K	4.43	31.00				K	7,36	51,50			
	Deney 1- Deney 2 Grubu							Deney 1- Deney 3 Grubu						Deney 2- Deney 3 Grubu					
	Yazı Farkındalığı	D ₁	5,31	42,50	6.50	-2.53	.009*	D ₁	9,00	72,00	12.00	-1.56	.142	D ₂	9,50	66,50	3.50	-2.53	.008*
D ₂		11,07	77,50				D ₃	5,50	33,00				D ₃	4,08	24,50				
Öyküyü Anlama	D ₁	11,00	88,00	4.00	-3.14	.004*	D ₁	10,50	84,00	.00	-3.47	.001*	D ₂	8,57	60,00	10.00	-1.64	.138	
	D ₂	4,57	32,00				D ₃	3,50	21,00				D ₃	5,17	31,00				
Görselleri Eşleştirme	D ₁	7,13	57,00	21.00	-.906	.463	D ₁	10,06	80,50	3.50	-2.70	.005*	D ₂	10,00	70,00	.00	-3.07	.001*	
	D ₂	9,00	63,00				D ₃	4,08	24,50				D ₃	3,50	21,00				

*p <0,05

Tablo 5 incelendiğinde, Deney 1 ve kontrol grubu arasında alıcı dil ($U=2.00$, $p=.001$), ifade edici dil ($U=3.00$, $p=.002$) ve sözel dil becerilerinde ($U=2.00$, $p=.001$) anlamlı farklılık görülmüş, bu farkın Deney 1 lehine olduğu belirlenmiştir. Deney 2 ve kontrol grubu arasında ise tüm dil becerileri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Deney 3 ve kontrol grubu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Deney grupları arası karşılaştırmalarda, Deney 1 ve Deney 2 arasında alıcı dil becerilerinde ($U=10.00$, $p=.040$), Deney 1 ve Deney 3 arasında ise alıcı dil ($U=7.50$, $p=.029$) ve sözel dil becerilerinde ($U=8.00$, $p=.043$) anlamlı fark gözlemlenmiştir. Diğer dil becerilerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

EOBDA puanlarına bakıldığında, Deney 1 ve kontrol grubu arasında yazı farkındalığı ($U=3.50$, $p=.002$), öyküyü anlama ($U=.00$, $p=.000$) ve görselleri eşleştirme ($U=7.50$, $p=.014$) açısından anlamlı fark bulunmuş olup bu fark Deney 1 lehine olmuştur. Deney 2 ve kontrol grubu arasında yazı farkındalığı ($U=.00$, $p=.001$) ve görselleri eşleştirme ($U=3.00$, $p=.004$) açısından anlamlı fark gözlemlenirken, diğer boyutlarda fark tespit edilmemiştir. Deney 3 ve kontrol grubu arasında ise hiçbir değişkende anlamlı fark görülmemiştir. Deney grupları arası karşılaştırmalarda, Deney 1 ve Deney 2 arasında yazı farkındalığı ($U=6.50$, $p=.009$) ve öyküyü anlama ($U=4.00$, $p=.004$), Deney 1 ve Deney 3 arasında ise öyküyü anlama ($U=.00$, $p=.001$) ve görselleri eşleştirme ($U=12.00$, $p=.005$) açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Deney 2 ve Deney 3 arasında yazı farkındalığı ($U=3.50$, $p=.008$) ve görselleri eşleştirme ($U=.00$, $p=.001$) açısından fark bulunmuş, diğer boyutlarda anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grupları Çocuklarının TEDİL Öntest ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

TEDİL	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Alıcı Dil Becerileri	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.530	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.214	.027*
		Son Test	3,50	21,00		
	Deney 3	Ön Test	1,00	1,00	-1,473	.141
		Son Test	3,00	9,00		
	Kontrol	Ön Test	3,50	7,00	-.141	.888
		Son Test	2,67	8,00		
İfade Edici Dil Becerileri	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.524	.012*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	,00	.00	-2.232	.026*
		Son Test	3,50	21,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-2,000	.046*
		Son Test	2,50	10,00		
	Kontrol	Ön Test	2,00	2,00	-1.105	.680
		Son Test	2,67	8,00		
Sözel Dil Becerileri	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.555	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.375	.018*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-2,060	.039*
		Son Test	3,00	15,00		
	Kontrol	Ön Test	3,00	6,00	-.412	.680
		Son Test	3,00	9,00		

*p <0,05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve kontrol grubunda yer alan çocukların TEDİL ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-2.530$, $p:.011$) ve ifade edici dil becerileri ($z:-2.214$, $p:.027$), alt boyutları ile toplam puanda ($z:-2.555$, $p:.011$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-2.214$, $p:.027$) ve ifade edici dil becerileri ($z:-2.232$, $p:.026$), alt boyutları ile sözel dil becerileri puanında ($z:-2.376$, $p:.018$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 3 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-1.473$, $p:.141$) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. İfade edici dil becerileri ($z:-2.000$, $p:.046$) alt boyutu ile toplam puanda ($z:-2.060$, $p:.039$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-.141$, $p:.888$) ve ifade edici dil becerileri ($z:-1.105$, $p:.680$), alt boyutları ile toplam puanda ($z:-412$, $p:.680$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grupları Çocuklarının EOBDÖ Öntest ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

EOBDA	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Sesbilgisel Farkındalık	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.536	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.379	.017*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	2,25	4,50	-.816	.414
		Son Test	1,50	1,50		
	Kontrol	Ön Test	4.00	4.00	-.378	.705
		Son Test	2.00	6.00		
Yazı Farkındalığı	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.533	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.371	.018*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-1.857	.063
		Son Test	2.50	10.00		
	Kontrol	Ön Test	2.75	5.50	-.552	.581
		Son Test	3.17	9.50		
Öyküyü Anlama	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.546	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.401	.016*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	3.00	3.00	-1.342	.180
		Son Test	3.00	12.00		
	Kontrol	Ön Test	3.00	6.00	-1.406	.160
		Son Test	4.40	22.00		
Görselleri Eşleştirme	Deney 1	Ön Test	2.50	2.50	-1.983	.047*
		Son Test	4.50	25.50		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.414	.016*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-1.732	.083
		Son Test	2.00	6.00		
	Kontrol	Ön Test	2.00	4.00	-.577	.564
		Son Test				

		Son Test	2.00	2.00		
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme	Deney 1	Ön Test	2.00	2.00		
		Son Test	4.86	34.00	-2.266	.023*
	Deney 2	Ön Test	.00	.00		
		Son Test	3.00	15.00	-2.060	.039*
	Deney 3	Ön Test	2.50	5.00		
		Son Test	3.33	10.00	-.707	.480
	Kontrol	Ön Test	.00	.00		
		Son Test	2.00	6.00	-1.633	.102

*p <0,05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve kontrol grubunda yer alan çocukların EOBDÖ ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-2.536, p:.011), yazı farkındalığı (z:-2.533, p:.011), öyküyü anlama (z:-2.546, p:.011), görselleri eşleştirme (z:-1.983, p:.047) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-2.266, p:.023) alt boyutları ile toplam puanda (z:-2.201, p:.028) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-2.379, p:.017), yazı farkındalığı (z:-2.371, p:.018), öyküyü anlama (z:-2.401, p:.016), görselleri eşleştirme (z:-2.414, p:.016) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-2.060, p:.039) alt boyutları ile toplam puanda (z:-2.379, p:.017) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 3 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-.816, p:.414), yazı farkındalığı (z:-1.857, p:.063), öyküyü anlama (z:-1.342, p:.180), görselleri eşleştirme (z:-1.732, p:.083) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-.707, p:.480) alt boyutları ile toplam (z:-1.841, p:.066) puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-.378, p:.705), yazı farkındalığı (z:-.552, p:.581), öyküyü anlama (z:-1.406, p:.160), görselleri eşleştirme (z:-.577, p:.564) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-1.633, p:.102) alt boyutları ile toplam (z:-1.725, p:.084) puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Ev merkezli paylaşımlı kitap okumanın 5 yaş grubu dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada uygulanan deneysel işlem neticesinde deney grupları ile kontrol grubunun dil ve erken okuryazarlık becerileri arasında fark oluşmuştur. Dil becerilerine ilişkin sonuçlar detaylı incelendiğinde diyaloga dayalı okumanın alıcı dil becerilerini geliştirmede en etkili teknik olduğu görülmektedir. Diyaloga dayalı okuma ifade edici dil üzerinde yalnızca kontrol grubuyla karşılaştırıldığında etkilidir. Sözel dil becerilerinde ise hem kontrol grubuna hem de annelere eğitim verilmeyen ve aynı sürede aynı kitaplara maruz bırakılan gruba göre etkilidir. Grup içi farklılıklara bakıldığında ise diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma tekniği alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil becerilerde bir fark yaratmıştır. Bir kitabı bir kez okuduktan sonra çocukların alıcı kelime dağarcığı kazandıkları ortaya konmuştur (Sénéchal ve Cornell, 1993). Diyaloga dayalı okumanın alıcı ve ifade edici dil becerilerine katkı sağladığını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Brannon ve diğerleri, 2013; Brannon ve Linda, 2014; Lever ve Senechal, 2011; Wasik ve diğerleri, 2006; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bunun en önemli nedeni diyaloga dayalı okuma tekniği kullanıldıktan sonra çocukların sözlü ifadelerinin artmasıdır (Bloom-Hoffman ve diğerleri, 2008). Nitekim diyaloga dayalı okumanın ifade edici dili alıcı dilden daha çok etkilediğine yönelik araştırma bulgusu bulunmaktadır (Mol ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada diyaloga dayalı okuma hem alıcı dil hem ifade edici dil üzerinde etkili bulunmuştur ancak yazı referanslı okuma ile kıyaslandığında ifade edici dil üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: İki teknik de etkileşim barındırmakta ve anneler soru yönergelerini kullanmaktadır. Ancak diyaloga dayalı okumada yöneltilen sorular daha üstbilişsel sorular olup, yazı referanslı okuma yalnızca yazıyı refere eden bir teknik olarak sınırlı kalmaktadır. Diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı

okuma tekniklerini karşılaştıran bir araştırmada bir grup anneye DR, diğer gruba DR+YR eğitimi verilmiş ve sözlü dil becerileri ile kelime dağarcığı farkına bakılmıştır. İki uygulamanın da etkili olduğu ortaya konmuş ancak gruplar arasında farklılık çıkmamıştır. Araştırmacılar farklılık çıkmamasının annelere harfleri ve sesleri tanımayı açıkça öğretmek için eğitim vermemelerinden kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir (Sim ve Berthelsen, 2014). Çinli çocuklar ile yapılan bir başka araştırmada (Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008) bir gruba diyaloga dayalı okuma ile morfoloji eğitimi (DR+MT) diğer gruba da yalnızca diyaloga dayalı okuma (DR) uygulanmış ve araştırma neticesinde DR grubunun kelime bilgisinde, DR+MT grubunun Çince karakterleri tanıma ve morfolojik farkındalıkta daha fazla gelişim sağladığı ortaya konmuştur. Araştırma neticesinde her iki müdahalenin çocukların sözlü ve yazılı dil becerilerini farklı şekilde etkilediği ancak her iki uygulamanın da çocukların okumaya ilgisini arttırdığı vurgulanmıştır (Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008).

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sonuçlar detaylı incelendiğinde yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirmede anlamlı farklılık görülmüş, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde görülmemiştir. Gruplar kıyaslandığında; diyaloga dayalı okuma tekniğinin yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerilerine katkı sağladığı görülmektedir. Yazı referanslı okuma ise yazı farkındalığı ve görselleri eşleştirme becerilerine katkı sağlamıştır. Öyküyü anlama becerisini en fazla destekleyen teknik diyaloga dayalı okuma tekniğidir. Yazı farkındalığına en fazla katkı ise yazı referanslı okuma tekniğinde gerçekleşmiştir. Görselleri eşleştirmeye hem diyaloga dayalı okuma hem de yazı referanslı okuma tekniği katkı sağlamıştır. Annelere eğitim verilmeyen ve aynı sürede aynı kitaplara maruz bırakılan gruptaki çocuklarda ise bir fark görülmemiştir. Grup içi farklılıklara bakıldığında ise diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma tekniği yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde bir fark yaratmıştır. Özetle sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde gruplar kendi içinde ilerleme gösterse de bu ilerleme bir karşılaştırma yapıldığında anlamlı değildir. İlgili literatürde yapılan araştırmalar bu araştırma bulgularını farklı noktalardan destekler niteliktedir.

Diyaloga dayalı okuma ile yazı referanslı okumanın erken okuryazarlık becerilerine farklı noktalarda etkide bulunduğu bu araştırmada edinilen bulgudur. Her iki teknik de tüm boyutlarda anlamlı fark yaratmıştır ancak gruplar birbiriyle kıyaslandığında bu fark sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde anlamlı değildir. Yazı yazma öncesi becerilerde (makasla daire kesme, çizgi birleştirme, belleği kullanarak harf yazma, isim yazma) anlamlı fark bulunmamasının nedeni kullanılan tekniklerin bu beceriye doğrudan atıf yapan yönlerin olmaması olarak açıklanabilir. Diyaloga dayalı okumanın sesbilgisel farkındalığa katkısına yönelik destekleyici literatür bulguları bulunmaktadır (Elmonayer, 2013; Ergül ve diğerleri, 2016; Justice ve Pullen, 2003). Ancak yazı referanslı okuma tekniğinde böyle bir literatür bulgusuna rastlanılmamıştır. Öte yandan öyküyü anlama diyaloga dayalı okumanın, yazı farkındalığı ise yazı referanslı okumanın en fazla katkı sağladığı erken okuryazarlık becerisi olarak görülmektedir. Diyaloga dayalı okumanın yapısı düşünüldüğünde öyküyü anlama üzerine sunduğu katkı oldukça anlamlıdır. Nitekim yapılan araştırmalarda da diyaloga dayalı okumanın öykü belleğine olan katkısına vurgu yapılmıştır (Ricci ve Beal, 2002). Bu noktada ebeveynle etkileşimin öyküyü anlamaya katkısı da vurgulanabilir (Robb, 2010). Yazı referanslı okuma ise daha çok yazı farkındalığına katkı sağlamaktadır ve bir kıyaslama ortaya koymasa da literatür her iki tekniğin yazı farkındalığı ve yazı bilgisi ilişkisini ortaya koymaktadır (Ergül ve diğerleri, 2016; Justice ve diğerleri, 2010; Justice ve Pullen, 2003; Lovelace ve Stewart, 2007). Justice, Pullen ve Pence (2008) araştırmalarında, 4 yaş çocuklarıyla gerçekleştirilen sesli okuma oturumlarında kontrol grubu çocuklarının ortalama 10 kez, yetişkin yazıya referans edip hakkında konuştuğunda ise çocukların ortalama 20 kez yazıya odaklandığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca çocuklar yazılı metne daha fazla odaklanmalarına rağmen dil kazanımlarının benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Justice ve diğerleri, 2008). Görselleri eşleştirme bağlamında bakıldığında ise iki teknik de etkili bulunmuştur ancak biri diğerinden daha etkili sonucuna ulaşamamıştır. Bu durum iki teknikte de “etkileşim” unsurunun olması ile açıklanabilir. Yetişkinin sayfada yazıya ya da görsele vurgu yaparak sorular yöneltmesi ya da soruları yanıtlaması, çocuğun dikkatini sürdürmesine ve gördüğünü anlamlandırmasına katkı sağlamaktadır. Etkileşimin bu niteliğinin görselleri eşleştirmeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak literatürde bu ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, erken

okuryazarlık becerileri bir bütün olarak ele alındığında, diyaloga dayalı okuma ile yazı referanslı okumanın bir arada kullanılmasının daha bütüncül destek sağlayacağı söylenebilir.

Tüm bu bilgiler ışığında anneler tarafından gerçekleştirilen ve ev okuryazarlık ortamının önemli bir parçası olan paylaşımlı okuma uygulamalarının çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda resimli çocuk kitapları etkili bir araç, paylaşımlı okuma (diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma) önemli birer tekniktir. Okula hazırlık dönemi olarak ele alındığında 5 yaş grubu için bu çalışmaların önemi bir kez daha vurgulanabilir.

Araştırma neticesinde diyaloga dayalı okuma tekniğine ilişkin daha küçük yaş gruplarıyla çalışmalar yapılması; yazı referanslı tekniğe ilişkin yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların az olması nedeniyle bu tekniğe ilişkin daha fazla deneysel bulgu ile literatüre katkı sunulması; nicel bulguların nitel bulgularla desteklendiği karma modeller ile bu tekniklerin etkisinin derinleştirilmesi; deneysel uygulamanın çocukların farklı gelişim alanları baz alınarak yapılması gibi önerilerin bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

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= Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı
Karar tarihi= 19.03.2021
Belge sayı numarası= 2100082088

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilen bu makalede 1. yazar %60, 2. yazar %30, 3. yazar ise %10 katkı oranına sahiptir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, T. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-639. Erişim adresi: <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/6192>.
- Arıcı, M., & Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(1), 100-120. DOI: 10.33308/26674874.201933195.
- Babayiğit, S. (2006). *The longitudinal and concurrent predictive roles of phonological awareness in literacy development: Evidence from Turkish*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Institute of Education, University of London, London.
- Babayiğit, S. ve Hulme, C. (2008). *Longitudinal predictors of reading comprehension skills in Turkish*. 15th Annual Conference of the Society for the Scientific Study of Reading'de sunulan bildiri. Nashville, Tennessee, ABD.
- Bloom-Hoffman, J., O'neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2008). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. DOI: 10.1080/10409280701838835.

- Brannon, D. and Linda, D. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1-10.
- Brannon, D., Dauksas, L., Coleman, N., Israelson, L. and Williams, T. (2013). Measuring the effect that the partners' dialogic reading program has on preschool children's expressive language. *Creative Education*, 4(7), 14-17.
- Chang, C. J., & Luo, Y. H. (2019). A longitudinal study of maternal interaction strategies during joint book-reading in Taiwan. *Journal of Child Language*, 47(2), 401-417. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000746>
- Chow, B. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. and Chow, C. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.233>.
- Christakis, D. A., Lowry, S. J., Goldberg, G., Violette, H. and Garrison, M. M. (2019). Assessment of a parent-child interaction intervention for language development in children. *JAMA Network Open*, 2(6), 1-9. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.5738>
- Clay, M. M. (2005). *Literacy lessons, designed for individuals, part two*. Heinemann.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. <https://doi.org/10.51460/baebd.1523951>
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2825>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B. and Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.12.001.
- Dickinson, D. K. and Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Dieterich, S. E., Assel, M. A., Swank, P., Smith, K. E. and Landry, S. H. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology*, 43(6), 481-494. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.003>
- Dunston, Y. L., Patterson, G. C. and Daniels, K. N. (2010). Scaffolding the home reading experiences of African-American first graders. *Journal of Language and Literacy Education*, 6(2), 1-21.
- Duursma, E., Augustyn, M. and Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. <https://doi.org/10.1136/adc.2006.106336>
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. <https://doi.org/10.2307/747863>
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. DOI: 10.1080/03004430.2012.703183.
- Fletcher, K. L. and Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Güven, O. S. (2009). *Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Edisyon'un [Test Of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)] Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik ön çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hafızoğlu Çelik, G., Er, S. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esbder/issue/53619/601821>.
- Hargrave, A. C. and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hart, B. and Risley, T. (1999). *The social world of children learning to talk*. Washington: Paul H. Brookes.

- Hart, B. and Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Washington: Paul H. Brookes.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/30949/335465>
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Pullen, P. C. and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855-866. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.855>
- Kaderavek, J. and Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: an observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), 33-47.
- Karaman, G. and Güngör Aytaç, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Karass, J., VanDeventer, M. C. and Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134-146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. and Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338-351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.009>
- Lever, R. and Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lovelace, S. and Stewart, S. R. (2007). Dialogic reading and morphology instruction: Effects on morphological awareness and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 381-412. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>
- Martin-Chang, S. and Gould, O. N. (2012). Reading to children and listening to children read: Mother-child interactions as a function of principal reader. *Early Education and Development*, 23(6), 855-876. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.578911>
- Mcneill, J. H. and Susan, A. F. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 51-69. <https://doi.org/10.1177/105381519902200106>
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Neuman, S. B. and Gallagher, P. (1994). Joining together in literacy learning: Teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly*, 29, 383-401. Erişim adresi: <https://websites.umich.edu/~sbneuman/pdf/JoiningTogether.pdf>.
- Peter, K. S. (2017). *Understanding the role of dialogic read alouds in developing language and literacy skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). Lesley Üniversitesi: Cambridge. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/understanding-role-dialogic-read-alouds/docview/2033422600/se-2>.
- Philips, L., Norris, S. and Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88.
- Rahn, N. L. (2013). *A comparison of word learning in 3-year-old children at-risk for language and literacy difficulties in two conditions: Dialogic reading and activity-based intervention* (Yayımlanmamış doktora tezi). Minnesota Üniversitesi: Minneapolis. Erişim adresi:

- <https://www.proquest.com/docview/1420350910/41251D78D214EADPQ/1?accountid=45182&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>.
- Rashid, F. L., Morris, R. D. ve Sevcik, R. A. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177/00222194050380010101>
- Reese, E., Cox, A., Harte, D. and McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. v. Kleeek, S. A. Stahl and E. B. Bauer (eds.), *On Reading books to children: parents and teachers* (pp. 35-55). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ricci, C., & Beal, C. R. (2002). The effect of interactive media on children's story memory. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 138-144. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.138>
- Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's story comprehension and parent-child dialogic reading behaviors*. California: UC Riverside. Erişim adresi: <https://escholarship.org/uc/item/5xm8n8xk>
- Sénéchal, M. and Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374. <https://doi.org/10.2307/747933>
- Sénéchal, M., Cornell, E. H. and Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 317-337. D [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90010-1)
- Silvén, M., Antola, A. and Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30(2), 253-279. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005548>
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M. and Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532>
- Stevenson, J. and Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(5), 681-698. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00810.x>
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 268-292. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.549463>
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29416/313575>.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W. and Mendelsohn, A. L. (2003). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2005.10.001>
- Topbaş, S. ve Güven, O. S. (2013). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi- TEDİL kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K. and Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 3-32. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0003-0>
- Wasik, B. A., Bond, M. A. and Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>

- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. and Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez Menchaca, M. C. and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Development Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wood, D., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Xiao, S. (2016). *Home reading environment, maternal shared book reading styles, and dialogic reading intervention in China* (Yayımlanmamış doktora tezi). Memorial University of Newfoundland, Kanada. Erişim adresi: <http://research.library.mun.ca/id/eprint/12414>.
- Yaden, D. B., Smolkin, L. B. and Conlon, A. (1989). Preschoolers' questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 188-214. <https://doi.org/10.2307/747864>
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48939/624275>.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/400401>.
- Yılmaz, M. M., Özen Uyar, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 159-181. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.646798>
- Yurtbakan, E. ve Yurtbakan, E. G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 385-400. <https://doi.org/10.16916/aded.1067697>
- Zevenbergen, A. A. and Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahlı and E. B. Bauer (eds.), *On Reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D. and Travers, K. (2016). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241775>

Extended Abstract

Introduction

Shared reading practices are crucial for fostering young children's language and early literacy development. These practices provide opportunities to expand vocabulary, improve comprehension, and develop an awareness of print conventions. Dialogic reading, characterized by interactive dialogue and open-ended questions, and print-referencing, which focuses on drawing attention to text features, are two widely recognized techniques for promoting language and literacy skills. This study investigates the impact of home-based shared reading practices on the language and early literacy skills of 5-year-old children. Specifically, it examines the comparative effects of dialogic reading and print-referencing techniques, highlighting their contributions to receptive and expressive language and early literacy components like phonological awareness and print awareness. The findings offer practical insights for parents and educators in preparing children for formal education.

Method

The present study involved 28 children aged 5, divided into three groups: (1) a dialogic reading intervention group, (2) a print-referencing intervention group, and (3) a control group exposed to

unstructured reading activities. The interventions were conducted over an 8-week, during which the first two groups participated in guided reading sessions tailored to their respective techniques. Dialogic reading sessions encouraged active child participation through open-ended questions and prompts that facilitated discussion about the story. Print-referencing sessions focused on emphasizing written text features, such as letters and punctuation, to enhance children's print awareness. The control group engaged in general reading sessions without specific instructional techniques. Children's receptive and expressive language skills were assessed using the Turkish Early Language Development Test (TEDİL), while early literacy skills, including phonological awareness, print awareness, and story comprehension, were evaluated using the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA). Pre- and post-intervention assessments measured changes in these domains to determine the effectiveness of each technique.

Result and Discussion

The findings demonstrated significant improvements in language and early literacy skills for children in the dialogic reading and print-referencing intervention groups compared to the control group. Dialogic reading was particularly effective in enhancing receptive and expressive language skills. Children in this group showed notable gains in vocabulary acquisition, story comprehension, and verbal expression, which can be attributed to the interactive and engaging nature of the technique. Print-referencing interventions strongly impact early literacy skills, particularly print awareness and visual matching abilities. By directing children's attention to the mechanics of written text, this technique effectively supported their understanding of print conventions and prepared them for reading instruction.

When comparing the two techniques, dialogic reading showed a more significant impact on expressive language, while print-referencing was more effective in developing print awareness and related literacy skills. However, neither technique significantly influenced pre-writing skills, suggesting that these abilities may require targeted interventions focusing on fine motor and writing-specific skills. Children in the control group engaged in unstructured reading sessions demonstrated minimal improvements across all assessed domains. This reinforces the importance of guided and evidence-based shared reading practices in supporting early childhood development.

The study's findings are consistent with the literature, which underscoring the complementary roles of dialogic reading and print-referencing in fostering early literacy. Dialogic reading enhances language comprehension and verbal engagement, while print-referencing supports print knowledge and visual processing skills. Combining these techniques may offer a more holistic approach to early literacy development. This study highlights the effectiveness of home-based shared reading practices in enhancing language and literacy skills in preschool children. Dialogic reading was particularly effective in fostering language comprehension and expression, while print-referencing excelled in promoting print awareness and foundational literacy skills. These findings underscore the value of incorporating structured shared reading techniques into early childhood education and home environments.

Further research could explore the integration of dialogic reading and print-referencing techniques to maximize their combined benefits. Additionally, studies focusing on diverse populations and long-term impacts could provide further insights into the adaptability and sustainability of these practices. By emphasizing the role of structured shared reading in early education, this study contributes to the growing body of evidence supporting parents and caregivers as key facilitators of children's early literacy development.