



**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**AİLE KATILIMLI DİYALOGİK OKUMA ETKİNLİKLERİNE
İLİŞKİN EBEVEYN ve ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hamza YAŞAR

DÜZCE

Şubat,2020

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**AİLE KATILIMLI DİYALÖJİK OKUMA ETKİNLİKLERİNE
İLİŞKİN EBEVEYN ve ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hamza YAŞAR

Danışman: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

DÜZCE

Şubat,2020

Hamza YAŞAR
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Şubat, 2020

AİLE KATILIMLI DİYALOJİK OKUMA ETKİNLİKLERİNE
İLİŞKİN EBEVEYN ve ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

KABUL VE ONAY

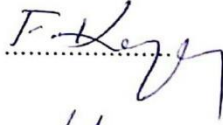
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEMİR


.....

Üye Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA


.....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR


.....

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08/01/2020

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda konunun belirlenmesinde, veri toplama araçlarının hazırlanmasında ilk günden son güne kadar yardımını, bilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sayın hocam, danışmanım Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ders dönemini beraber geçirdiğim, Çankırı-Düzce arası yol arkadaşlarım, aynı zamanda kardeşlerim Ramazan AKBULUT ve Yakup ACAR' a teşekkür ederim. Ev arkadaşım Şeref GEZEKÇİOĞLU' na bu süreçteki desteklerinden ve işlerimi kolaylaştırmasından ötürü teşekkür ederim.

Bu çalışmamı yapmak istediğimde bana desteğini esirgemeyen Bahçeşehir Koleji Çankırı Kampüsü ailesine, başta okul müdürüm Sn.Ünsal DİLEKÇİ' ye ve çalışma arkadaşım Şengül KAYA HASALTUN' a çok teşekkür ederim.

Çalışmamda, sık sık görüşlerine başvurduğum ve hiçbir zaman desteklerini benden esirgemeyen değerli ağabeyim Öğr. Gör. Ferhat Fatih ÖZGÜR' e bu çalışmada yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savuma jürimde yer alan kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak benim bugünlere gelmemde büyük emeği olan babama, anneme, ağabeylerime ve ablalarım da ayrıca teşekkür ediyorum.

Hamza YAŞAR

Şubat-2020

ÖZET

AİLE KATILIMLI DİYALÖJİK OKUMA ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN EBEVEYN ve ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

YAŞAR, Hamza

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Şubat 2020, 72 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ailenin aktif şekilde öğrenci okuma etkinliklerine katılımını sağlamak ve diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveynin ve öğrencilerin görüşlerini almaktır. Bu doğrultuda ebeveynlerle görüşme formu, öğrencilerle ise odak grup görüşmesi yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı ili Merkez İlçesinde bulunan bir özel okulda İlköğretim 3.sınıf öğrencileri ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre karar verilmiştir. Araştırma verileri toplanırken ebeveyn görüşme formu ve öğrenci odak grup görüşmesi yapılmıştır. Verilerin analizinde ise görüşme formlarından ebeveynin görüşleri kodlanarak, odak grup görüşmesi kayıtları ise transkripte dökülerek analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucu, aileler diyalojik okuma etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, etkinliğe aşırı derecede ilgi duyduklarını, niçin daha önce yapılmadığını ve bu tarz etkinliklerinin tekrar yapılması gerektiğini ve öğrenci okuma arzusu üzerinde olumlu yönde etki yaptığı görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrenciler ise yapılan odak grup görüşmeleri neticesinde bu etkinliğin ailelerle birlikte evde de devam etmesi gerektiğini, sınıf ortamında ise ailelerle birlikte

olmaktan çok mutlu olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Elde edilen bu bulgular öğrenci okuması üzerinde olumlu yönde etki yaptığını, öğrenen ile ebeveyn aynı ortamda olduğundan öğrenci motivasyonunda artış olduğunu ve öğrencilerde etkinlik sonrasında dinleme ve özetleme kabiliyetlerinde olumlu yönde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, Diyalojik okuma, Okuma



ABSTRACT

OPINIONS OF PARENTS AND STUDENTS ON PARENTS SUPPORTED DIALOGIC READING ACTIVITIES

YAŞAR, Hamza

Master's Degree, Department of Primary Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

February 2020, 72 pages

The aim of this research is to ensure the active participation of the family in student reading activities and to get the opinions of the parents and students regarding the dialogic reading activities. Accordingly, data was obtained by interviewing parents and focus group interview with students. Case study model, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the study consisted of 3rd grade primary school students and their parents in a private school in the Central District of Çankırı. While creating the sample of the research, it was decided according to the easily accessible sampling method. While collecting the research data, parent interview form and student focus group interview were conducted. In the analysis of the data, the opinions of the parents from the interview forms were coded, and the focus group interview records were analyzed by transcribing them. As a result of the analysis of the research data, the families stated that they have information about the dialogic reading activities, they are extremely interested in the activity, why it has not been done before and that such activities should be done again and that it has a positive effect on the desire to read the student. As a result of the focus group discussions, the students United in the opinion that this activity should continue with the families at home and that they are very happy to be with the families in the classroom. It was observed that these findings had a positive effect on student reading, there was an increase in student motivation since the

learner and parent were in the same environment, and there was a positive increase in students ability to listen and summarize after the activity.

Keywords : Family participation, Dialogical reading, Reading



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
1 .GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4.Sayıtlılar.....	6
1.5.Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR.....	8
2.1.Okuma.....	8
2.2.Diyalojik Okuma.....	10
2.3.Aile Katılımı.....	13
3. YÖNTEM.....	19
3.1 Araştırmanın Modeli.....	19
3.1.2. Odak Grup Görüşmesi.....	19

3.2. Çalışma Grubu.....	20
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	21
3.2.2. Araştırmaya Katılan Velilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	21
3.2.3. Araştırmaya Katılan Velilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	22
3.2.4. Araştırmaya Katılan Velilerin Yaşa Göre Dağılımı.....	23
3.3. Veri Toplama Araçları.....	23
3.3.1. Görüşme Formu.....	23
3.3.2. Okuma Öncesi, Esnası ve Sonrası Süreci İzleme Formu.....	24
3.4. Verilerin Toplanması.....	24
3.4.1. Prosedür.....	24
3.5. Verilerin Analizi.....	26
4. BULGULAR VE YORUM.....	27
4.1. Velilerle Yapılan Görüşme Formuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	27
4.1.1. Diyalojik Okuma Öncesi Yapılan Gözleme Ait Bulgular ve Yorumlar....	30
4.1.2. Diyalojik Okuma Esnasında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar....	30
4.1.3. Diyalojik Okuma Sonrası Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	31
4.2. Öğrencilerle Yapılan Odak Grup Görüşmelerine Ait Bulgular ve Yorumlar....	32
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	35
5.1 Sonuçlar.....	35
5.2. Tartışma.....	36
5.3. Öneriler	40
5.3.1. Uygulama Önerileri.....	40

5.3.2. Araştırma Önerileri.....	41
6. KAYNAKÇA.....	42
7. EKLER.....	54
7.1. Görüşme Formu.....	54
7.2. Diyalojik Okuma Kitap Listesi.....	56
7.3. Okuma Öncesi, Esnası ve Sonrası Süreci İzleme Formu.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.2.1.:Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı

Şekil 3.2.2.:Cinsiyete Göre Veli Dağılımı

Şekil 3.2.3.:Eğitim Durumuna Göre Veli Dağılımı

Şekil 3.2.4.:Yaşa Göre Veli Dağılımı

1. GİRİŞ

Aile katılımlı diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşleri isimli araştırmamın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde okuma ve okuma etkinlikleri okul öncesi dönemde başlamaktadır. Öğrenci seviyesi ilerledikçe aile bu etkinlikler çerçevesinde gerekli önemi göstermemektedir. Okuma, geçmişten günümüze kültür olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir. Türkiye’deki mevcut eğitim sistemi okumanın küçük yaşlarda başlaması gerektiğini desteklemekte ve aile katılımı ile birlikte uygulanmasını öngörmektedir. Bu araştırmada aile katılımlı diyalojik okuma etkinliklerinden alınan verimin tespit edilmesi için, araştırmacı gözlemlerine ve veli-öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Akyol’a (2006a) göre okuma, tüm yaşamı etkileyen birden çok alt becerinin ve ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.

Başka bir tanıma göre okuma sadece harfleri seslendirmek değildir. Okumanın çeşitli aşamaları vardır. Bu aşamalar; duygu ve düşüncenin kavranması, çözümlenmesi ve yorumlanması gibi aşamalardır (Boztepe, 2002). Okumayı türlerine göre ayırmak gerekirse görsel, serbest, güdümlü, bilgilenimsel ve yazınsal, anlamlı, hızlı, seçmeli, eleştirel ve diyalojik okuma gibi türlere sahiptir (Arıcı, 2012).

Bu türler arasında çocukların dil gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan diyalojik okuma, okuyucu ve dinleyicinin zamanla rolleri değişerek, okuyucunun

belirli aralıklarla durduğu ve dinleyiciyi s¼rece dahil etmesiyle etkileşimin sağlandığı okuma yöntemidir(Akoğlu vd., 2014).

Diyalojik okuma yöntemi 1994 yılında geliştiren Whitehurst ve arkadaşları, ebeveynin planlı ve sistematik yaklaşımıyla çocuk ve yetişkin arasındaki rollerin değişmesi ve çocuğun hikâyenin okuyucusu/anlatıcısı olmasını sağlamıştır. Bu uygulamada okuyucu ve dinleyen arasında geçen etkin süreç içerisinde çocuğa yetişkin tarafından aynı kitabın birkaç kez okunmasından sonra her seferinde değişik şekillerde, kitapta geçen durumlar ile ilgili detaylandırılarak sorular sorma, konu ile ilgili sohbet alanını çeşitlendirme süreçleri yer almaktadır(Bıçakçı vd., 2018).

Diyalojik okuma etkinliklerinde çocuklar hem sordukları sorulara verilen cevaplar ile anında dönüt almakta ve düşünsel olarak bilgilerini çeşitlendirmekte hem de yetişkin tarafından anlayış ve algılama düzeyleri belirlenebilmektedir (GrahamDoyle ve Bramwell, 2006).

Çocukların bu yöntemle karakterler ve hikâyedeki olaylar hakkında soru sormalarının yanı sıra, hikâyede geçen bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamaları, resimde anlatılan olayları tanımlamaları, resimdeki bir nesneyi göstererek isimlendirmeleri ve hikâyeyi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri de istenebilmektedir (Ergül, vd, 2015).

Alanyazındaki tanımlar dikkate alındığında diyalojik okuma için bir okuyucunun ve bir dinleyicinin bulunması, bunların rollerinin değişmesi ve bu etkililiğin soru cevap ve dönüt şeklinde olması gerektiği gör¼lmektedir (Akoğlu vd., 2014; Bıçakçı, vd., 2018; Ergül, vd., 2015; Ergül, vd., 2016; Halat, 2017; Justice ve Pence, 2003; Metin ve Gökçay, 2014; Snow ve Ninio, 1986; Şimşek, 2017; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst vd., 1988).Bu durumda ailenin eğitime etkin katılımını sağlamaktadır.

Tanım olarak aile katılımı kısaca, ebeveynlerin çok yönlü bir şekilde çocuklarının eğitiminde aktif rol almasını ifade etmektedir (Fantuzzo, vd., 2004). Aile katılımı; çocukların eğitim ve gelişimlerine yardımcı olmak için ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin, erken çocukluk eğitimi programına katıldıkları bir süreçtir

(McClelland ve Morrison, 2003). Bu süreç okul öncesi dönemden başlamalı ve ileri öğrenim düzeylerine kadar devam etmelidir. Ebeveynlerin, çocukların eğitim ve değerlendirilme sürecine katılması, öğretmenlerin çocuğun gelişim düzeyi ve gereksinimleri hakkında gerekli bilgileri ebeveynden öğrenerek, daha iyi bir eğitim programlama ve değerlendirme yapmasını sağlamaktadır (Varol, 2010).

Ersoy'da (2003) aile katılımı benzer şekilde, ebeveynler ve profesyonel eğitimciler arasında çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemek için kurulan bir iletişim ve iş birliği süreci olarak tanımlamaktadır. Aile katılımının temel amacı okul ve ev arasındaki ilişkiyi sağlayarak eğitimde sürekliliği ve bu sayede çocukta istendik davranışlar geliştirme sürecine kontrollü bir biçimde ulaşılmasını sağlamaktır (Arabacı, 2014). Aile katılım çalışmaları sayesinde ebeveynler çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerini arttırmakta ve onları daha iyi tanıyarak gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Temel, 2001).

Çeşitli araştırmalar aile ve ev ortamı gibi unsurların çocukların okuma başarısındaki önemli yordayıcılar olduğunu savunmaktadır (Hemmerechts, Agirdag ve Kavadias 2017; Meissel, Parr ve Timperley 2016; Muñoz, Scoskie ve French 2013). Hampden-Tompson, Guzman ve Lippman(2013) bu unsurların, çocukların okuryazarlık gelişimine en büyük etkiyi yaptığını, Bracken ve Fischel(2008) ve Frijters, Barron ve Brunello(2000) ise bu unsurların kalitesini, çocukların okumaya yönelik tutumlarını etkilediğini öne sürmektedir. Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner ve Buhl (2018), Baker ve Scher(2002), Öztürk,Hill ve Yates (2016) ve Yeo, Ong ve Ng,(2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, ebeveynlerin okuma tutumlarının, çocuğa okuma kaynaklarının sağlanmasının ve ebeveyn ile çocuk arasındaki okuma etkinliklerinin bir arada bulunduğu aktif bir ev okuryazarlığı ortamının, çocuklar üzerinde anlamlı bir etkisi olacağı ortaya konulmuştur. Ayrıca ebeveynlerin okuma yeterliliği ile çocukların okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu da gerçekleştirilen çalışmalarla kanıtlanmıştır (Silinkas vd.,2012).

Çocuklara ev ortamındaki okuma materyallerinin sağlanması ve evde okuma ortamının oluşturulması, çocukların okuma zevkine ve becerilerine pozitif yönde bir etki etmiştir (Bracken ve Fischel 2008; Frijters, Barron ve Brunello, 2000; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011). Ayrıca ebeveynlerin, çocukların okumaya

başladıkları anlardan itibaren okuma sürecine katılması, çocukların okumaya olan ilgilerinin büyük ölçüde artmasına yol açabilmektedir (Froiland, Powell, Diamond, 2014; Hemmerechts, Agirdag ve Kavadias, 2017).

Bu katılımı aileyi ve çocuğun sosyal çevresini ele alan kapsamlı programların, sadece veli eğitiminden ya da çocuğun ev ortamından soyutlanması yoluyla yapılan çalışmalardan daha başarılı olduğu görülmektedir. Diğer yandan, kısa programlar uzun süreli ve kapsamlı programlar kadar etkili olmamış, kısa sürede elde edilen etkilerin zamanla azaldığı görülmüştür. Bu noktada okul öncesi eğitim programlarının daha kapsamlı olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Kandır vd., 2004). Kandır ve diğerlerinin de bahsettiği gibi diyalojik okuma etkinlikleri aile ile birlikte sadece ev ortamında sınırlı kalmamalı ve sosyal çevreye ve hatta okul ortamına bile taşınmalıdır. Araştırmacı özel bir ilkokulda görev yapmaktadır. Akdoğan (2014) araştırma sonuçlarına göre özel okul velilerinin; okulda kaliteli bir eğitime önem verdiklerini, okulun temiz olmasını, veli ile iletişimin sürekli olmasını, görüşlerinin alınmasını ve görüşlerine değer verilmesini, öğrenci takibinin iyi yapıp yönlendirme yapılmasını, yöneticilerin ve kadronun kendini geliştirmesini, aileye eğitimlerin verilmesini istediklerini söylemektedir. Bu söylem öğrenci velilerinin aile katılımına dair düşünceleri, uygulamaları ve değerlendirmelerinin merak edilmesini sağlamıştır.

Gerek bu araştırmalar gerekse ulusal literatürdeki eksiklik göz önünde bulundurularak bu araştırma oluşturulmuştur. Bu araştırma aile katılımı diyalojik okuma etkinliklerini merkeze alarak, bu etkinlikler üzerine ebeveyn ve öğrencilerin düşüncelerinin saptanmasını ve bu etkinlik sürecinin içinde ve dışında ailenin, öğrencinin okuma çalışmalarına ve çeşitli etkinliklere aktif bir şekilde katılımı teşvik edilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Aile katılımı diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

- 1-) Ebeveyn görüşleri nelerdir?
- 2-) Öğrenci görüşleri nelerdir?
- 3-) Araştırmacı gözlemleri nelerdir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, aile katımlı diyalojik okuma etkinliğine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ilköğretim üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere resimli çocuk kitaplarının aileleriyle birlikte okul ortamında diyalojik okuma etkinlikleriyle yapılması sonucunda ebeveyn ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma boyunca ebeveynlerin ve öğrencilerin resimli çocuk kitaplarını tanımaları, bu kitapların okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasındaki yapılacak çalışmaları öğrenmeleri önemlidir. Diyalojik olarak hikâye kitabı okumak çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, öz bakım ve dil gelişimi gibi çeşitli becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Diyalojik okuma etkinlikleri, öğrenenin tahmin yapma becerisinin gelişmesi, anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmesi ve okuma becerilerini geliştirmeleri açısından da önemlidir.

Diyalojik okuma yöntemi ile hikaye kitabını okuyan çocukta hikâyedeki gerçek yaşamda karşılaşılabileceği duyguları görmesi, karakterlerin tepkilerini incelemesi, özdeşim kurması ve kendi duygularını ifade etmesi yönünden önemlidir (Yurtseven, 2011). Hatta diyalojik okuma sayesinde çocukta, sosyal-duygusal kelimelerin öğrenilmesi ve sosyal-duygusal ifadelerin artması da kolaylaşmaktadır (GrahamDoyle ve Bramwell, 2006).

1.4.Sayıtlar

1. Ebeveyn ve öğrencilerin sorulara, içtenlikle cevap verdikleri esas alınmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yapılan uygulama ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Çankırı İli Merkeze bağlı bir özel ilkokulu 3. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma Çankırı ili Merkeze bağlı özel bir ilkokulda öğrenim gören 3. Sınıf öğrenci ve ebeveynlerin katılımı ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Okuma: Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir. (Akyol, 2006b: 29).

Diyalojik Okuma: Diyalojik kitap okuma yöntemi, yetişkin ve çocuk arasında aktif bir şekilde etkileşim kurma yoluyla yapılan kitap okuma etkinliğidir (Whitehurst vd., 1988).

Diğer bir tanıma göre diyalojik kitap okuma yöntemi en temelde öğrenenin sözel dil becerileri ile sözcük bilgisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle yetişkin ile hikâyeyi dinleyen çocuğun sıklıkla rolleri değiştirdiği sistematik bir yapısı vardır. Kitap okuma sırasında, yetişkin çocuğa sorular yöneltmekte, konuşması için sık sık fırsatlar vermekte ve çocuğu cesaretlendirmektedir (Flynn, 2011).

Aile Katılımı: Morrison'a(2006) göre aile katılımı, aile bireylerinin yeteneklerini keşfetmelerine, onları çocuklarına ve kendilerine fayda sağlamak için kullanmalarına yardım etme sürecidir.

Aile katılımı anlayışının temel felsefesi, aile yaşamını güçlendirmek yoluyla çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktır. Aile katılımının amacı, aile-okul işbirliği yoluyla ailenin çocuğun eğitiminde daha etkin rol oynamasını sağlamaktır (Aksoy ve Turla, 1999).

Nardine (1990) aile katılımını, çocukların eğitimi için olabilecek en elverişli ortamı sağlamak amacıyla ebeveynlerin ve eğitimcilerin birlikte çalıştığı okullarla aileler arasındaki ilişki olarak ifade etmektedir (akt. England, 2005).

2. LİTERATÜR

Aile katılımlı diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırma üç ana başlık dikkate alınarak incelenmiş, aşağıdaki önemli noktalar tespit edilmiştir.

2.1.Okuma

Yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen, uygun bir ortamda yapılan görüş alışverişine okuma denir. Okuyucu bu süreçte metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır (Akyol, 2007). Ayrıca okuma, insan zihninde gerçekleşen hızlı, spesifik ve açıklanması güç bir bilişsel süreci ifade etmektedir (Harris ve Sipay, 1990). Okumanın bu özelliği, onu araştırmanın ve ölçmenin zorluğunu beraberinde getirmektedir.

Bulut ve Akyol (2019) okumanın gerçekleştiği en işlevsel organ olan göze işaret ederek, okumanın gözün çizgilerden atlamasıyla oluştuğunu belirtmişlerdir. Demirel (2006) ise bu eylemin hem psikolojik, sosyoloji ve fizyolojik boyutlarına da dikkat çekmiştir. Harris ve Sipay (1990) bu tanımlara, okuma becerisinin, kişilerin akademik, ekonomik, sosyal ve kişisel değerlerinden de etkilendiğini eklemiştir.

Bir başka tanıma göre okuma, ilk başlarda yazı şifrelerini çözümlenme olarak tanımlanmış, daha sonra kelimeleri bir bütün olarak görüp zihne yerleştirme olarak almış, günümüzde ise dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak ifade edilmiştir(Güneş, 2014). Keskin (2012) ise okumanın tarihini, yazının bulunmasından bu zamana kadarki süreçte var olan ve bireyin yaşamının her yönünü etkilemekte olan kompleks bir süreç olarak tanımlamıştır. Ayrıca Güleryüz (2000) okumayı, bir takım şekillerden meydana gelen yazı etkinliğini tanıma ve bu şekillere anlamlar atfetme işi olarak ifade etmiştir. Gerçekleştirilen okumanın zihinde

anımlar oluşturabilmesi için ise o sürece olabildiğince odaklanılması gerekmektedir. Aksi takdirde birey okuyabilecek fakat okuduğunu anlayamayacak ve bu süreç tamamen anlamsız olacaktır.

Öksüz (2019) ise okumayı, görme ve duyma organlarımızı da okuma sürecinin aktif bir parça olarak göstermekte ve okunan metni yazan kişinin de metne kattığı anlamlara işaret ederek, bireyin okuma eylemini gerçekleştirirken geçmiş bilgilerinden de yardım alarak zihninde anlam kurması süreci olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlar genel olarak okumanın, dil kurallarına uygun bir şekilde oluşturulmuş, yazılı iletileri duyu organlarıyla algılayıp kavrama, düşünce yürütme, yorumlama ve yargıya varma olarak oluşan bütün bir süreci olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan okumayı duyuyla ortaklaşa yapılan bir etkinlik olarak da düşünebiliriz (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 433).

Durkin (1989), okuma ile anlamayı i i geçmiş terimler olarak görmektedir. Durkin'e göre yazılı metin, okuyucunun kendisinden birtakım detaylar eklediği bir tasarıdır. Okuyucu, metinden hareketle anlamı kendisi oluşturmaktadır. Bu, yazarın yazdıklarının ve okuyucunun yazarın söyledikleriyle ilgili bildiklerinin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Anlam kurma, yazarla okuyucu arasında gerçekleşen etkileşimsel ve gelişimsel bir süreçtir.

Literatür incelendiğinde okumayla ilgili pek çok tanıma rastlamak mümkünken üzerinde görüş birliğine varılan bir tanımın varlığından söz etmek güçtür. Literatürde okuma;

Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek (TDK, 2005); Beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci (Akyol, 2005:3); Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 2002:75); Görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinlik (Güneş,2000:7); Gördüğünü

anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel ögelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi (Özbay, 2009:2); Yazılı dili anlamlı bir şekilde yorumlamak (Haris ve Sipay, 1990:10) şeklinde tanımlanmaktadır.

2.2.Diyalojik Okuma

Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu yaklaşım çocuklardan, hikâyedeki eksik yerleri tamamlamalarını, çocuklara hikâyenin olayı ve kahramanları hakkında soru sormayı, çocuklardan görselde verilen tanımlamalarını, görseldeki eylemi ve nesnelere göstererek isimlendirmelerini ve hikâyeyi kendi hayatlarıyla ilişkilendirmeyi içermektedir(Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b).

Diyalojik kitap okuma yöntemi; okuyucunun ve dinleyicinin bulunduğu rolleri değişmelerine imkân sağlayan ve okuyucunun etkin bir dinleyici veya soru soran kişi konumunda olmasına fırsat veren bir dizi etkinliğe dayanmaktadır (Ergül, vd., 2015). Diyalojik kitap okuma yönteminde; hikâyeyi seslendiren kişinin ve hikâyeyi dinleyen çocukların zamanla rolleri değiştiği ve seslendiren kişinin etkin bir dinleyici olduğu ve soru sorması dikkati çekmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Whitehurst vd., 1994a, Whitehurst vd., 1994b). Hikâyenin okunması esnasında yetişkin, çocuklara konuşmaları için çokça fırsatlar vermekte, sorular sorarak, anlamı bilinmeyen kelimeleri açıklayarak ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni kelimeleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994a).Çocuklar diyalojik kitap okuma yöntemi ile okuma sürecine aktif bir şekilde katılır, sorulan sorulara geri bildirim verir ve ilgisini çekecek kitaplar okumasını sağlar (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2005). Bu durum, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemekte ve kendilerinin pasif bir dinleyici olmaktan çıkarmaktadır.

Carrell (1987) ve Carrell, Devine ve Eskey (2000) farklı iki şema tanımlamaktadırlar. Bunlardan birincisi okuyucunun okuduğu metni, okunan metinle ilgili hiçbir deneyimi olmayan okuyucudan daha iyi anlamasını sağlayan ön bilgiler ve ikincisi de okuyucunun metinsel bilgilerin birbiriyle olan uyumuna ve nasıl bir

düzende metinde ortaya çıkacağına yani metnin yapısına ilişkin beklentileri ve tahminleridir. Özellikle diyalojik okuma modellerine göre, dil ve okuma yazma öğrenimi çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olan etkileşimleri doğrultusunda yönlendirilmekte ve bu süreç çocukların okuma yazma becerilerini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bunun yanında çocukların bilişsel gelişimleri bu süreçte etkin rol oynamaktadır. Çünkü okuma becerisi insanoğlunun sahip olduğu eşi benzeri olmayan özelliklerinden biridir. Okumayı öğrenme; paylaşmayı, etkileşimi ve işbirliğini gerektirir. Aile-çocuk, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiler ve öğrenme sürecine birlikte katılım, okumayı öğrenmede gerekli unsurlardır. Çocuklar okula başladığında grup içerisinde sağlanacak etkili etkileşim oluşturma ve davranışları yönlendirme etkinlikleri, çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi etkilemektedir. Bu süreçte öğrencilere etkili bir okuma yazma öğretimi için iş birlikli öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Çünkü okumayı öğrenmenin büyük bir ögesi sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen sosyal etkileşime bağlıdır. Böyle bir okumayı öğrenme ortamında çocuk gerekli bireysel sorumlulukları alabilir, yeni ve bilinmeyen olana ilgi gösterir, başarılı olabilmek için risk alır, iş birlikli çalışmalardan zevk alır ve grup arkadaşlarından birçok şey öğrenir ve kendilerini iyi birer okuyucu olarak görmeye yönelik istekleri artar.

Sonuç olarak, sosyal ve bilişsel gelişim çocuğun dil ve okuma yazma gelişiminin önemli bir parçasıdır ve bu süreç Piaget, Vygotsky ve şema teorileri üzerine temellendirilmiştir (Rumelhart, 1980, 2004; Ruddell, 2002; Ruddell ve Unrau, 2004; Vygotsky, 1978; Vacca, vd., 2009).

Diyalojik okuma modeline göre dil düşünceleri organize etmede, başkaları ile iletişim kurmada ve başkaları ile deneyimleri paylaşmada önemli bir araçtır. Bu anlayış öğretmenin öğretimsel süreçlerini yapılandırırken öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmalarına olanak tanıyacak etkinlikler üzerine odaklanmasını gerektirmektedir. Diyalojik okuma modeline göre öğrenme iki yolla yapılandırılır. Bunlar; yeterince destek sağlama ve olası öğrenme alanlarına ulaşmadır. Destek aşamasında öğretmen, akran veya aile devreye girmektedir. Vygotsky, çocukların zor görevleri başkaları ile işbirliği yaptıklarında kolaylıkla gerçekleştirebileceklerini

ifade etmiştir. Bu başkaları, herhangi bir yetişkin, aile üyesi, öğretmen veya daha deneyimli akran olabilir. Vygotsky, çocukların az da olsa kendi başlarına da öğrenebileceklerini belirtirken olası öğrenme alanını, bireyin kendi başına öğrenebilecekleri ile başkalarının desteğiyle ulaşabileceği potansiyel gelişim noktası arasındaki mesafe olarak açıklamıştır. Daha zor görevler başkalarının desteği ile gerçekleştirilirken bu süreçte öğretmen, yetişkin veya deneyimli akran yavaş yavaş sorumluluğu öğrenene bırakır. Daha sonra çocuklar istenileni bağımsız olarak gerçekleştirirler. Özellikle bu yaklaşım okuma öğretiminde iş birlikli grupların oluşturulmasını, bu şekilde öğrenciler arasında sosyal etkileşimin en üst seviyeye çıkartılarak okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesini ve oluşturulacak grup sinerjisi ile öğrencilerin potansiyel öğrenme noktalarına ulaşabileceğini ifade etmektedir (Ruddell, 2002; Tompkins, 2007; Vygotsky, 1978). Okuma etkinlikleri sürecindeki sosyal etkileşim aynı zamanda hem Rosenblatt (1978, 2004) tarafından geliştirilen “okuyucunun öğretim sürecine tepkisi” ve Vygotsky (1978) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırmacılık teorisinin ortaya koyduğu temel ilkeleri birleştirmektedir. Bu anlayışa göre okuma; sadece yapılandırma süreci değil aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Bu anlayış okuma sürecinin sadece okuyanın kendi zihninde gerçekleşmediği, diğer insanlarla ve metinlerle gerçekleştirilen etkileşimin de okuma sürecinde etkin rol oynadığını belirtmiştir. Bu etkileşim Rosenblatt tarafından geliştirilen “okuyucunun okuma sürecine tepkisi” teorisinin temelini oluşturmaktadır. Metin ve okuyucu arasında gerçekleştirilen alışveriş, okumanın anlamı yapılandırma süreci olduğu mantığını desteklemektedir (Zbaracki, 2003). Gambrell, Mazzoni ve Almasi’ye (2000) göre sosyal etkileşim, okuma sürecindeki metin, okuyucu, ortam birlikteliğini ve Vygotsky’nin fikirlerini birleştirmektedir. Vygotsky’ye (1978) göre, etkileşim süreci sonunda çocuklar daha önce hiç tecrübe etmedikleri yeni anlamlara ulaşırlar. Çocukların bu etkileşim sırasında fikirlerini paylaşmaları, daha sonra ortaya konulan fikirlere ilişkin elde ettikleri fikir birliği veya anlaşmazlıklar onların var olan sınırlarının ötesine geçmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin daha çok iletişim kurmak için sözel becerilerini kullanmaları, gerçekleştirilen işbirlikli okuma etkinliklerinde çok rahatlıkla fikirlerini paylaşmalarına yardımcı olmaktadır (Zbaracki, 2003). Hepler ve Hickman (1982) etkileşimin öğrencilerin okuma sürecine olan tepkilerini ve kitap okuma seçimlerini

etkilediğini ifade etmiştir. Hepler ve Hickman (1982) çocukların akranlarını okumaya motive ettiğini belirtmektedir. Etkileşim, çocukların okuma sürecine daha fazla motive olmalarına fırsatlar yaratmaktadır. Bu dıştan gelen güdüleme zamanla iç güdülemeye dönüşmekte ve çocukların daha fazla okuma sürecine katılımlarında önemli bir etken olmaktadır. Guthrie ve Anderson (1999) yetişkinlerin birçoğunun birbirlerine okumaları için kitaplar tavsiye ettiklerini ve bu kitaplar üzerine konuşmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Çocukların da okuma etkinliklerini paylaşmaktan, birlikte okumaktan, arkadaşlarını ve akranlarını takip etmekten hoşlandıklarını, böyle durumlarda gerçekleştirilen etkileşimin (alışverişin) öğrencileri okuma etkinliklerine motive ettiğini ifade etmişlerdir. Wigfield (2000) ve Guthrie ve Anderson (1999) etkileşimin okuma etkinliklerinde önemli olduğunu, bundan dolayı öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında sürekli olarak öğrencilerin etkileşim hâlinde olabilecekleri grup çalışmalarına ağırlık vermelerini ve bu şekilde çocukları okuma sürecine kolaylıkla motive edebileceklerini açıklamışlardır. Vygotsky'e göre bireyler arası etkileşim var olan bilginin irdelenmesini ve yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bu anlayışa göre bireylerin bildikleri ve yaptıkları ile dışarıdan alacağı destekle yapabilecekleri dikkate alınmalıdır. Dolayısı ile diyalojik okuma modeli, öğrenme ortamında iş birlikli öğrenme etkinliklerini şiddetle savunmaktadır (Dixon- Krauss, 1996; Ruddell, 2002).

2.3.Aile Katılımı

Toplumun en küçük yapısını oluşturan aile, bireylerin davranışlarının şekillendiği çok önemli sosyal kurumların başında gelmektedir. Ait olma gereksinimiyle doğan her birey, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, değer verdiği gruplar tarafından kabul görme beklentisi içerisinde. Bireye bir gruba ait olduğunu hissettiren aile kurumu, aynı zamanda sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerini geliştirmesi için bireye kılavuz olmaktadır (Kızmaz, 2006). Aile ortamının bireylerin yaşama ve insanlara bakış açılarının şekillendiği ilk yer olduğunu belirten Kızmaz (2006), bireylerin aile ortamında öğrendikleri bilgileri zamanla okul ortamına taşıdıklarını belirtmektedir. Aile ve okulun beraber işbirliği içerisinde olması şüphesiz öğrenciye fayda sağlamaktadır (Clark,

1983).Belenardo(2001),Gutman ve Midgley (1999), Stewart (2008), çalışmalarında ailelerin okula katılımını, öğrenim sürecinin tüm kademelerinde öğrenci başarısının anahtarı olarak görmektedirler.

Bazı araştırmacılara göre okumaya hazırlık, doğuştan çocuğun okula başladığı zamana kadar geçen süreyi kapsamaktadır ve yazı dilinin amaç ve süreçlerini anlamak, okumayla ilgili bazı becerileri kazanmaktan daha önemlidir. Bu görüşü savunanlara göre çocuklara hikâyeye dinletmek ve hikâyenin yeniden üretilmesine yönelik katkıda bulunmalarını sağlamak çocukları gerçek süreçlerle karşı karşıya getirmeyi sağlamaktadır. Doğuştancı yaklaşım Vygotsky'nin görüşlerinden etkilenmiştir. Vygotsky'e göre çocuklar okuma yazma becerilerini bir yetişkin ile aralarında oluşan sosyal iletişime ve bu iletişimin etkililik derecesine göre kazanmaktadırlar (Akyol, 2010). Dolayısıyla doğumdan sonra özellikle anne ve baba tarafından sağlanacak eğitimsel destek çocuğun sonraki aşamalarda okuma ve yazma becerilerini etkileyecek en önemli unsurların başında gelmektedir. Araştırmalar ailelerin çocuklarının okul eğitimlerine etkin bir şekilde katılımları sağlandığında çocukların ilgilerinin, katılımlarının, genel başarılarının, güdülenmelerinin ve okuma başarılarının arttığını göstermiştir (Padak ve Rasinski, 2010; ParentTeacherAssociation [PTA], 2009).

Çocukların okuma becerilerini sağlıklı bir şekilde kazanmalarında ailelerin ev ortamında sağladığı eğitimsel desteğin önemli bir rolü vardır. Yapılan çoğu araştırma erken yaşlardaki okuma başarısında aile katkısının önemli olduğunu göstermektedir. Çocuklar okuma ile ilgili gerekli deneyimleri ev ortamında alamıyorsa bu durum çocukların okula başladıklarında okuma becerilerinin kazanımında çok farklı problemlerle karşı karşıya kalmalarına sebebiyet vermektedir. Araştırmalar çocukların okuma becerileri konusunda okulda öğrendikleri kadar evde de öğrendiklerini göstermiştir. Çocuklar duydukları ve gördükleri şeyi model olarak öğrenirler. Bunun sonucunda çocuğun ev ortamında model alacağı bir süreç oluşmuyorsa okumayı öğrenmesi, ev ortamında gerekli okuma desteğini alan akranlarından daha zor olacaktır (Duke ve Purcell-Gates, 2003; Kindervater, 2010).

Anne ve babanın ev ortamında çocuk için okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öncelikli amaçlar oluşturması ve çocuğun okuma becerilerinin gelişimine

katkı sağlayacak okuma etkinliklerini ev ortamında çocukla birlikte gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bunlar sağlanmadığı takdirde çocuk okuma becerilerinin kazanımında birçok problemle karşılaşmakta ve bunların üstesinden gelmek zaman almaktadır. Her bir çocuğun gerekli okuryazar becerilerini kazanması için okul ve ailenin birlikte çalışıp çocuğa gerekli olan en iyi eğitimsel deneyimi elde edeceği çevreyi yapılandırması gerekmektedir (Welch, 2006).

Ev ortamının çocuğun okuma becerilerine etkisini araştıran birçok araştırma, ailenin çocuğun okuma becerilerini kazanmasında önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Doğal olarak akla hemen şu sorular gelmektedir: “Çocuklar okula başlayana kadar okuma becerileri konusunda aile tarafından çocuğa neler kazandırılmalıdır (hazır bulunurluk), okula başladıktan sonra aile ve okul çocuğun bu becerilerini geliştirmek için neler yapmalıdır?” (Welch, 2006).

Araştırmalar çocuğun okuma becerileri ile ilgili ön bilgilere sahip olmasında ev ortamında sağlanan desteğin önemi üzerinde dikkatle durmaktadır. Çocuklar okula başladıklarında farklı ön bilgileri de beraberinde getirmektedirler. Okuma becerileri açısından ev ortamından gerekli desteği alarak gelen çocukların okuma becerileri açısından daha iyi olmaları da kaçınılmaz bir sonuçtur (Burgess, 2002). Yapılan birçok araştırma anne ve babaların ev ortamında çocuklarına zengin bir okuma ortamı sağlamaları için yapılması gerekenler noktasında şunları önermektedir:

1. Çocuğa model olmaları ona sürekli olarak kitap okumaları ve birlikte okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi,
2. Ev ortamında çocuğa okuma ile ilgili farklı materyaller sunulması,
3. Her gün ev ortamında okuma zamanları oluşturması (10-25 dakika arası),
4. Her hafta bir gece televizyon izlemek yerine ailece okuma etkinliği gerçekleştirilmesi,
5. Anne ve babanın çocuklarıyla birlikte kütüphaneleri ziyaret etmesi, çocuklarıyla birlikte kitap seçmesi (özellikle çocukların kendi istedikleri kitapları seçmelerinde rehberlik edilmeli) (Swanson, 2004).

Çocuklar, anne ve babalarını model alarak öğrenirler. Eğer anne ve baba okumuyorsa çocuklar ihtiyaçları olan bilgiyi kazanmak için diğer yollara başvuracaklardır. Eğer çocuklar ailesi vasıtasıyla kitaplarla ve diğer yazılı medya ile çok fazla iç içe olamıyorsa bu süreç çocuğun okuma başarısına olumsuz yansiyacaktır (National Institute on Media and the Family [NIMF], 1999).

Ailenin çocuklarına verebileceği en önemli şeylerden bazıları sürekli olarak onlarla bir şeyler okumak ve onlarla konuşmaktır. Eğer ilk çocukluk dönemlerinden itibaren anne ve babalar çocuklarına kısa şiirler, şarkılar ve benzeri okuma etkinlikleriyle zaman ayırıyorsa çocuğun okuma gelişimine büyük katkı sağlıyor demektir. Özellikle annenin, doğum ile 3 yaş arasında çocuğun düşünme becerilerinin gelişiminde büyük etkisi bulunmaktadır. Çocuğun birçok becerisi bu dönem aralığında gelişir. Çocuğun beyin gelişiminin % 90'ı bu dönemde gerçekleşir (Welch, 2006). Çocuk bu dönemde çevresinde olup biten her şeyi gözlemlemeye çalışır. Bu dönemde çocuğun okuma becerilerini geliştirecek en önemli etkinlikler, şarkı söylemek, hikâye anlatmak, şiir okumak, sürekli olarak çocukla konuşmak ve ev ortamında çocuğun dinleme becerilerini geliştirecek etkinlikler gerçekleştirmektir. (Rasinski, vd., 2008; Faver, 2009). Anne bunları gerçekleştirdiği takdirde çocuğun beyin hücreleri birbiriyle yeni bağlantılar oluşturacak ve daha fazla güçlenecektir (Shore, 1997).

Ailenin çocuğun okuma becerilerini kazanımı ve gelişimi sürecinde sağlayacağı bilinçli destek toplumun istediği örnek insan modelini oluşturma sürecinde atılacak en önemli adımların basında gelmektedir. Bu bilinçli destek sürecinde anne ve babalar çocuklarıyla birlikte yapacakları okuma çalışmaları için çocukların yaşlarına uygun, onların sözel etkileşimlerini ve meraklarını geliştirici kitaplar seçmelidirler (Zeece, 2003). Çocukların düzeyine uygun, onlarda merak uyandıran kitapların iyi bir yönlendirme ile çocuklarla birlikte seçilmesi, çocukların okunan kitapla bağlantı kurmalarını, kitaptaki kahramanların yerine kendilerini koymalarını, okuduklarını anlamalarını ve kelime hazinelerini geliştirmelerine yardımcı olur (Welch, 2006). Anne ve babaların çocukları ile birlikte okudukları hikâyeler hakkında onları konuşturmaları ve onlara sorular sorması gerekmektedir. Bu çalışmalar çocuğun kendi okuma becerisi konusunda daha fazla düşünmesine

yardımcı olacaktır (Anderson, vd., 1985). Araştırmacılar anne ve babaların çocuklarının iyi bir okuyucu olmasında kullanabilecekleri en iyi yolun, çocuklarla birlikte bolca okuma çalışmaları yapmaları ve bu çalışmaları birlikte değerlendirmeleri şeklinde ifade etmişlerdir (Anderson vd., 1985). Anne ve babanın çocuğuna okuma yapması, çocuğun dinleme becerilerini yapılandırmasına, çocuğun dikkat süresinin artmasına ve odaklaşma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Çocuğun yaşı, düzeyi, ilgisi, içerdiği eğitimsel etkinlikler ve eğlenceler göz önünde bulundurularak seçilen okuma materyalleri çocuğun iyi bir okuyucu olmasına ve okuma sürecinden keyif almasına yardımcı olacaktır (Kohl ve Zipes, 1996).

Ailenin, çocuğun okuma becerilerinin gelişimine sağlayacağı bilinçli destek üzerine yapılan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Sénéchal ve LeFevre(2002) anne ve babaların çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine iki farklı yolla yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan birincisi, anne ve babalar çocuklarına değişik hikâyeler okuyabilirler. Onların değişik okuma materyalleri ile iç içe olması için fırsat yaratabilirler. İkinci olarak ise okul eğitimi ile birlikte evde okuma zamanları oluşturabilirler ve okul ve öğretmen iş birliği yönlendirmesi ile çocukların kendi ilgileri noktasında seçtikleri kitapların ev ortamında okunmasıyla ilgili değişik etkinlikler yapılandırılabilirler.

Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley (1998) tarafından düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin, çocuklarının okul öncesinde okuma becerilerinin gelişimine nasıl katkıda buldukları üzerinde yapılan çalışmada, aileler çocuklarına hikâye kitapları okuduklarını, evlerinde bolca hikâye kitapları bulduklarını, evlerinde okuma zamanları oluşturduklarını ve sık sık çocuklarıyla kütüphaneye gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, bilinçli bir şekilde erken yaşlardan itibaren çocukların farklı okuma literatürü ile iç içe olmasının sağlanmasının çocukların okuma becerilerinin gelişimine çok fazla katkı sağladığını göstermiştir.

Ailenin çocuğun okuma becerilerini geliştirmek için yapacaklarını; çocuğa bolca kitap okumak, ev ortamında zengin bir okuma literatürü sağlamak ve her gün evde gerçekleştirilen okuma zamanları oluşturmaktır (Becher, 1984). Yapılan araştırmalar ev ortamında aileleri ile okuma çalışmaları yapan öğrencilerin okulda

daha yüksek okuma performanslarına sahip olduğunu göstermiştir (Cromwell, 1998). Doğal olarak hiçbir şekilde ev ortamında ailesi ile okuma deneyimi olmadan okula gelen çocukların okuma sürecinden zevk almaları ve bu becerileri kolay bir şekilde kazanmaları beklenemez. Aynı şekilde çocuğun okula başladıktan sonraki süreçte aile ve okul arasındaki sağlanacak işbirliğindeki zayıflık çocuğun özellikle okul başarısının temeli olan iyi okuryazarlık becerilerinin kazanımını olumsuz yönde etkileyecektir (Welch, 2006).

Genel olarak değerlendirildiğinde ailenin çocuğun eğitim sürecine etkin bir şekilde katılımı aile, okul ve çevre üçgeninde ailenin çocuğuna hem okul öncesinde hem de okula başladıktan sonra sağlayacağı bilinçli desteğin, çocuğun iyi bir okuyucu olmasında ve okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Dolayısıyla ailelerin okul ve ev ortamında çocukların okuma becerilerini geliştirici etkinlikler gerçekleştirmesi, anne ve babaların iyi bir okuyucu nasıl olması konusunda çocuklarına model olması gerekmektedir. Bunun yanında çocuklara özellikle okula başlayana kadar ev ortamında okuma literatürü ilgili farklı materyalleri tanıyabilecekleri zengin bir ortamın hazırlanması, okula başladıktan sonra da çocuğun okuma becerilerinin gelişimine aile tarafından gerekli desteğin verilmesi önem arz etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar,süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.

Başka bir tanıma göre durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, :23).

3.1.2.Odak Grup Görüşmesi

Powell ve diğerlerine (1996, s.499) göre odak grup görüşmesi araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu ve problem hakkında görüşmeleri ve tartışmalarıdır(akt. Gibbs, 1997).

Morgan'a (1997) göre odak grup görüşmesi araştırmaya konu problem hakkında grup içerisinde ortaya çıkan bir etkileşimdir.

Patton (2002) odak grup görüşmesi sürecinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle daha önce dile getirdikleri görüşmelerine eklemeler yaparlar. Ancak, katılımcılar birbirleriyle anlaşmak zorunda değildir; uzlaşmaya varmaları beklenmez. Aynı şekilde fikir ayrılığına düşmeleri de bir zorunluluk değildir. Amaç insanların kendi görüşlerini başkalarının görüşlerini de dikkate alarak özgürce ifade ettikleri sosyal bir içerikten yüksek nitelikli veri elde etmektir.

Yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilere aşağıdaki dört soru yöneltilmiştir.

- Anne/babanızın evdeki hazırlıkları konusunda neler söyleyebilir misiniz?
- Bu etkinliği nasıl buldunuz?
- Anne/babanızın sınıfta seslendirme yapmasını nasıl buldunuz?
- Bu süreçte neler öğrendiniz?

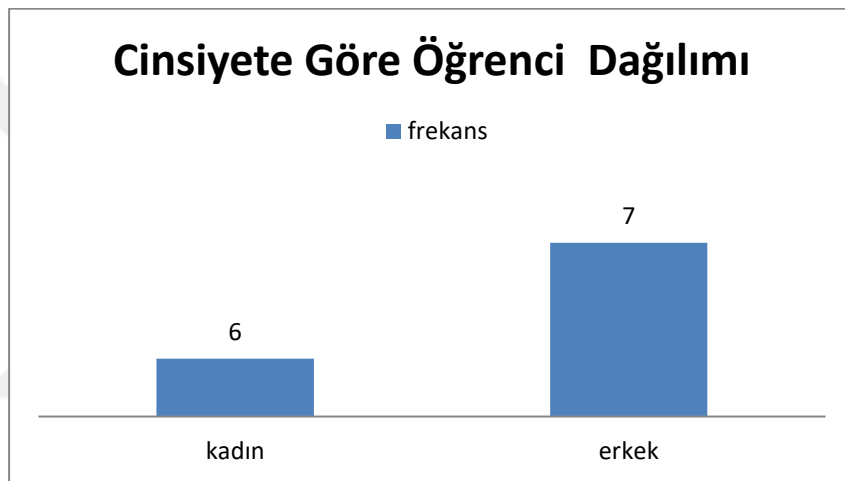
3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Çankırı İli Merkeze bağlı bir özel ilkokulda üçüncü sınıfta öğrenim gören 13 öğrenci ve 13 ebeveyninden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında çalışma grubunun belirlenmesi için kolay örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların araştırmacının kendi sınıfından oluşması kolay ulaşılabilir örnektir.

3.2.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Göre Dağılımı

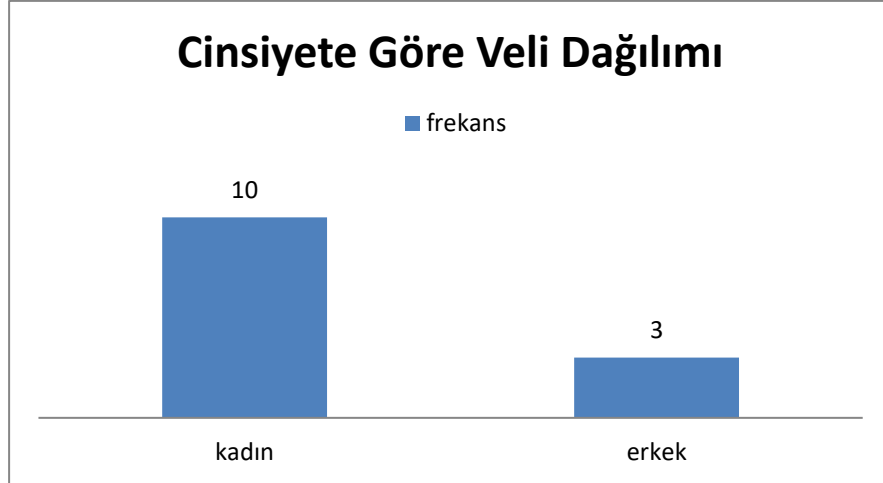
Araştırma kapsamında toplam 13 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin 6'sı kız ve 7'si erkek öğrencidir. Kız öğrenciler araştırma örnekleminin %46,15' ini oluştururken, erkek öğrenciler ise %53,85' ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin on iki tanesi 2010 doğumlu, bir öğrenci ise 2011 doğumludur. Yani araştırma başlangıcında öğrenciler yaş ve sayı açısından birbirine denktir. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. (Bkz.Şekil 3.2.1.)



Şekil 3.2.1. Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı

3.2.2.Araştırmaya Katılan Velilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

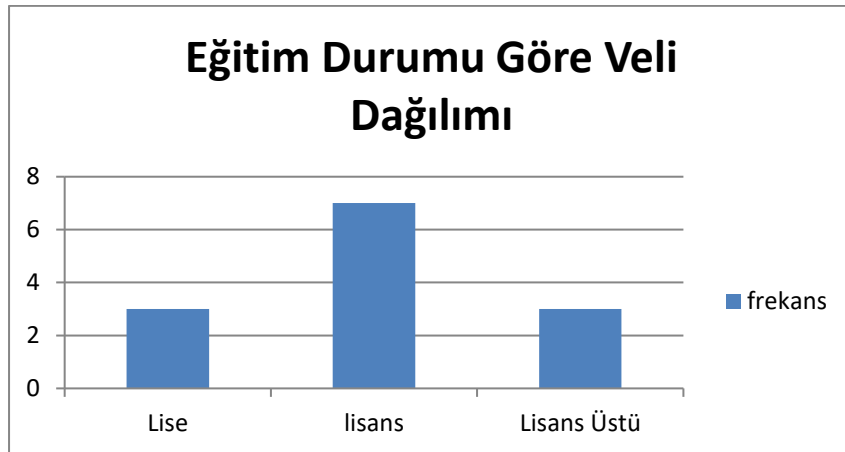
Araştırmaya toplam 13 veli katılmıştır. Bu velilerin 10'u kadın ve 3'ü erkektir. Katılımcı öğrenci velilerinden kadın veliler grubun %76,92'sini oluştururken, erkek veliler ise %23,08'ini oluşturmaktadır. Yüzdesel değerlerden de anlaşıldığı üzere kadın velilerin araştırmaya katılımının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenci velilerinin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. (Bkz.Şekil 3.2.2.)



Şekil 3.2.2.Cinsiyete Göre Veli Dağılımı

3.2.3.Araştırmaya Katılan Velilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

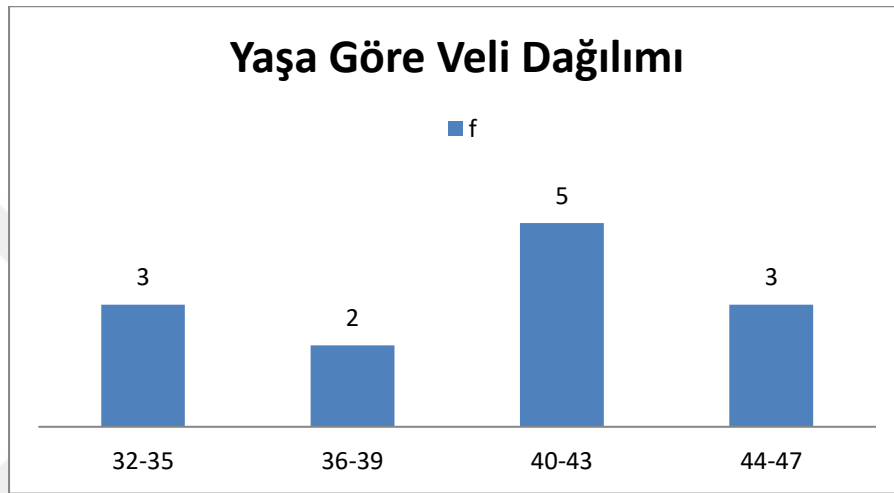
Araştırmaya katılan toplam 13 veliden 3 tanesi lise mezunudur. Bu kişiler grubun %23,08'ini oluşturmaktadır. Lisans mezunu olan veliler %53,85, lisansüstü mezunu olanlar ise grubun %23,08'ini oluşturmaktadır. Katılımcı velilerin eğitim durumları göz önüne alındığında %76,92'sinin üniversite mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenci velilerinin eğitim durumuna göre dağılımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. (Bkz.Şekil 3.2.3.)



Şekil 3.2.3.Eğitim Durumuna Göre Veli Dağılımı

3.2.4.Araştırmaya Katılan Velilerin Yaşa Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan velilerin en genci 32 yaşında, en yaşlısı ise 45 yaşındadır. Velilerin yaş ortalaması 39,46'dır. Yaş aralıklarına göre 32-35 yaş aralığında %23,08, 36-39 yaş aralığında %15,38, 40-43 yaş aralığında %38,46 ve 44-47 yaş aralığında ise %23,08 kişi bulunmaktadır. Velilerin yaşa göre dağılımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. (Bkz. şekil 3.2.4.)



Şekil 3.2.4.Yaşa Göre Veli Dağılımı

3.3.Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu

Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987, :111). Görüşmecii önceden hazırladığı konu ve alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma

özgünlüğüne sahiptir. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir. Bazı konuların ayrıntısına görebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimsek, 2011).

Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formu iki uzman görüşü alınarak danışman yardımı ile geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan görüşme formunun bir örneği ekler bölümünde 7.1' de sunulmuştur.

Okuma Öncesi, Esnası ve Sonrası Süreci İzleme Formu

Ebeveynlerin diyalojik okuma süreçlerini izlemek için oluşturulan gözlem formunda Akyol'un (2006b) okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası yapılması gerekenleri dile getirdiği Okuma ve Anlama bölümü dikkate alınmıştır. Gözlem için kullanılan form ekler bölümünde 7.3'te sunulmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, hazırlanan veri toplama araçları ile ebeveyn ve öğrencilerden toplanmıştır.

Prosedür

Araştırmacı tarafından diyalojik okuma etkinliği hakkında katılımcıları bilgilendirmek için oturum düzenlenmesi planlanmıştır. Oturum günü ve saati katılımcılara telefon görüşmesiyle iletilmiştir. Gönüllülük esasının olduğu oturuma katılım eksiksiz olarak sağlanmıştır. Katılımcıların masalarına aile katılımı ve diyalojik okumanın tanımları konulmuştur. Toplantıya başlamadan önce tüm katılımcılara katılım gösterdikleri için teşekkür edilmiştir. Araştırmacı tarafından aile katılımı ve diyalojik okuma hakkında bilgilendirici sunum yapılmıştır. Diyalojik okuma kitapları hakkında bilgiler verilmiştir. Sunumdan sonra kitap okuma listeleri

katılımcılara dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılar kendi çocuklarının da bulunduğu sınıfta diyalojik okuma etkinliğine katılım göstermeleri için davet edilmiştir. Katılımcılar toplantının çok verimli geçtiğini ve çok heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı kamera kaydının olup olmayacağını sormuştur. Araştırmacı tarafından gözlenecekleri ve ses kaydına alınacakları bilgisi verilmiştir. Seslendirme yapmak isteyen katılımcılara sunumdan sonra verilen kitap listesinden seslendirmeyi yapacağı kitabı seçmesi ve araştırmacıya teslim etmesi istenmiştir. Tüm katılımcılar seslendirme yapmak isteğini araştırmacıya belirttikten sonra araştırmacı tarafından okuma yapılabilecek kitap listeleri katılımcılara dağıtılmıştır. Araştırmacı tüm katılımcılara okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında yapacaklarını form halinde dağıtmıştır. Katılımcılar formu incelediklerinde araştırmacıdan seslendirme yapacağı kitaba hazırlanmaları için biraz zaman istemişlerdir. Araştırmacı tarafından hazırlık süreci de hesaba katılarak etkinliğin gününe saati belirlenmiştir. Katılımcılarla birlikte aile katımlı diyalojik okuma etkinliği programı için bir takvim oluşturulmuştur.

Hazırlık süreci başladığında araştırmacı katılımcılar tarafından sıkça aranmıştır. Katılımcılar heyecanlı olduklarını bu süreçte kendilerine destek olunmasını istemişlerdir. Tüm sorular araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Ailelerinin okula geleceklerini ve sınıfta kitap okuyacaklarını öğrenen çocuklar çok mutlu olduklarını söylemişlerdir. Belirtilen gün ve saatte mutlaka okulda olmaları katılımcılara iletilmiştir. Katılımcılar plana uygun bir şekilde okula gelmeye başlamışlardır. Katılımcıların seslendirme yapacağı diyalojik okuma kitapları ekler bölümünde 7.2 de gösterilmiştir. Bu kitaplar resimli çocuk kitaplarından oluşmaktadır. Resimli çocuk kitapları araştırmacının çalışma grubunu oluşturan yaş grubunun okuma öncesi, esnası, sonrası etkinliklerine; bu sürece ebeveynlerin dahil edilmesine; diyalojik okumanın dinamiklerine çok uygun materyaller olduğu düşünülerek tercih edilmiştir. Uygulama esnasında kullanılan resimli çocuk kitaplarının seçilebilmesi için birçok kitabevinin çocuk bölümünde satışta olan kitaplar listelenmiş, bu sayede oluşan 295 kitaplık havuz oluşturulmuştur. Bu havuz 3 alan uzmanına gönderilmiştir. 3 alan uzmanının tercih ettiği yirmişer kitaptan katılımcılara seçim yapabilecekleri söylenmiştir. 13 katılımcı seslendirme yapacağı için bu kitaplar alan uzmanlarının uygun gördüğü kitaplardan seçilmiştir. Her bir

katılımcı, kendi sırası geldiği zaman kendi seçtiği kitabı okumuştur. Kitap okuma sırası kendisine gelen katılımcı elinde kitabıyla birlikte sahneye çıkarak araştırmacının talimatlarındaki bilgiler doğrultusunda, kitabı öğrencilere okumuştur. Okunan kitaplar öğrenciler tarafından dikkatle izlenmiştir. Diğer katılımcılar da belirledikleri kitapları okumuşlardır. Bütün katılımcılar belirlenen kitapları belirlenen program takvimini gözeterek okumuşlardır.

Katılımcılar hiçbir zorlama olmadan gönüllü olarak okuma etkinliğine katılmıştır. Kitap seçimleri kendilerine bırakılmış olup birlikte seslendirmeyi yapacakları gün planlanmıştır. Okumayı gerçekleştirecek ebeveyn aile bireyleri arasında kendi tercihlerine bırakılmıştır. Araştırmacı sadece okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası yapılacakları sunumda anlatmıştır. Bunlara ek olarak form oluşturup dikkat etmeleri gerekenler hususunda, katılımcılar araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Görüşme formları veliler kodlanarak araştırmacı tarafından verilen cevaplara göre kodlanarak analiz edildi. Odak grup görüşmelerindeki öğrenci ses kayıtları dinlenip yine kodlanarak analiz edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Velilerle Yapılan Görüşme Formuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların verdikleri cevaplar tablo halinde hazırlanmıştır. Daha sonra benzer cevap verenler tespit edilip ortak renge boyanmıştır. Son olarak sorulara verilen cevaplardan ortak olanlar ve görüş birliği oluşturanlar tespit edilip not edilmiştir.

Toplam 13 katılımcıya “Bu etkinliğe katılmaya neden/nasıl karar verdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. 7 katılımcı, araştırmacının daveti üzerine katılmaya karar verdiklerini belirtmişlerdir. 3 katılımcı ise çocukları çok sevdiklerini ve onlarla vakit geçirmek istedikleri için katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Katılım gösteren velilerden 2’si ise diyalojik okuma etkinliği konusunda deneyim kazanmak istedikleri cevabını vermişlerdir. 1 katılımcı ise kitap okumayı sevdiği için katıldığı görüşünü bildirmiştir. Araştırmacının kendi sınıf öğretmenleri olması bu etkinliğe katılım sağlamalarının nedeni olarak söylenebilir.

“Evinizde çocuklarınızla diyalojik okuma yapıyor musunuz?” sorusuna 13 katılımcıdan 7’si evet, 3’ü hayır ve 3 tanesinde bazen cevabını vermiştir. Çoğunluğun diyalojik okuma hakkında bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

“Eşlerden hangisinin okuma yapacağına nasıl karar verdiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında 6 katılımcı evde çocukları ile beraber okuma yaptıklarından dolayı bu etkinlikteki rolü üstlendiklerini belirtmişlerdir. 6 katılımcı ise eşi çalıştığı için kendisinin müsait olduğunu belirtmiştir. 1 katılımcı ise eşinden ayrı oldukları ve çocuğun velayetinin kendisinde olması nedeniyle katılım

gösterdiğini belirtmiştir. Eşler birbirlerine danışarak etkinliğe katılmışlardır yorumu yapılabilir.

“Sesli okuma çalışması yaptığınız kitaba nasıl karar verdiniz?” sorusuna ise katılımcıların 6 tanesi öğrenci ile birlikte, 2 tanesi ise araştırma ile birlikte karar verdiklerini bildirmişlerdir. 5 katılımcı ise kitap ve yazarından etkilendikleri için seçimi yaptıklarını beyan etmişlerdir. Katılımcıların kitap seçiminde çocuğunun tercihlerine önem verdiği söylenebilir. Çocuk kitaplarına ve yazarları hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

“Seslendirmeye hazırlanırken neler yaptınız?” sorusuna veliler bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir. Tüm ebeveynler hem okuma provası, hem de okurken etkililiğin artması için tonlama ve vurguya önem gösterdiklerini bildirmişlerdir. Katılımcıların seslendirme yapmadan önce hazırlık yaptıkları, bu etkinliği önemsedikleri söylenebilir.

“Seslendirme yaparken neler hissettiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde birden fazla hissi bir arada yaşadıkları görülmüştür. Katılımcıların geneli çok heyecanlandıklarını, kendileri mutlu hissettiklerini ve eğlendiklerini bildirmişlerdir. Katılımcılardan V1 kodlu katılımcı “*Çok heyecanlandım. Çok güzel bir duygu olduğunu anladım. Öğretmen olmayı hayal ediyordum kısa da olsa o duyguyu yaşadım.*” cevabını, V3 kodlu katılımcı ise “*Çok heyecanlandım. Kendimi hikâyenin kahramanı olarak o hissi yaşayarak seslendirme yaptım.*” gibi birbirleriyle benzer cevaplar vermişlerdir. Etkinlikten keyif aldıkları, sınıf ortamının ve topluluğa hitap etmenin önemini kavradıkları yorumu yapılabilir.

“Seslendirme yaparken herhangi bir sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız açıklayınız.” sorusuna katılımcıların çoğunluğu (9 kişi) herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını bildirdiler. Sorun yaşayan katılımcılardan V2, V12 sağlık problemi nedeni ile problem yaşadıklarını, V7 ve V11 ise heyecan sebebiyle kekeleme ve seste titreme sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfın sorun çıkarmadan seslendirme yapan kişiyi dinlemeleri, diyalojik kitap okunmasına alışkın olduklarını gösterebilir.

Görüşme formunun bir sonraki sorusu “Bu etkinliğe katılmış olmak size neler kazandırdı?” sorusuna ebeveynler yine birden fazla görüş bildirerek cevap vermişlerdir. Katılımcılardan 6’sı çok mutlu olduklarını ve haz duyduklarını dile getirmişlerdir. 2 katılımcı topluluk karşısında sesli kitap okuyamayacaklarını düşünürken, etkinliğin sonunda özgüvenlerinin yerine geldiğini ve artık okuma yapabileceklerine inandıklarını bildirmişlerdir. 6 katılımcı ise diyalojik okumanın çocuğun gelişimi için fayda sağladığını, çocuğun hayal dünyasına girebildiklerini ve bu alanda kendilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. 1 katılımcı ise (V13) cevap olarak “*Öncelikle muhteşem bir anı oldu benim için. Üniversite çağındaki çocuklardan sonra küçük yaş grubu ile etkinlik yapmak heyecan verdi. Çocukların okunan kitaptan bir fikir amaç beklediklerini ve bundan dolayı da herhangi bir kitabın seçilip okunamayacağını daha iyi anladım.*” şeklinde cevap vermiştir. Katılımcı soru hakkındaki cevabında her kitabın okunamayacağına, kurgusunun ve mesajının iyi olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Her kitabın okunmayacağı, doğru kitap tercihinin önemli olduğu söylenebilir.

“Sesli okuma çalışmasını sınıfta tekrar yapmak ister misiniz?” sorusuna 13 katılımcı da evet yanıtını vermiştir. Katılımcıların etkinliği sevdikleri, diyalojik okumanın çocuklar üzerindeki etkisini gördükleri söylenebilir.

“Bu etkinlikten sonra evinizde diyalojik okuma planlarınız var mı?” sorusuna verdikleri cevaplarda ise 6 katılımcı bundan sonraki süreçte evde sıklıkla diyalojik okuma yapacaklarını belirtmişlerdir. Kalan 7 katılımcı ise ara sıra (bazen) bu etkinliği uygulayacakları görüşünde bildirmişlerdir.

Görüşme formunun son sorusunda katılımcılara eklemek istedikleri bir şeyler olup olmadığı sorulmuş, genel olarak tüm katılımcılar böyle bir etkinlikte yer aldıkları için araştırmacıya teşekkürlerini sunduklarını söylediler. Katılımcılardan V4, “*Bu tarz etkinliklerin her okulda yapılması gerektiğini*” söylemiştir. V5 ise “*Bu etkinlikte yer almak çok keyifli idi. Geleneksel kitap okumayla büyütülmüş nesil olarak ayrı bir zevk almaya başladım. Kitapların içinde yazan cümlelerden ibaret olmadığını ön kapağından arka kapağına kadar her yerinin keşfedilmeye hazır olduğunu öğreniyorsunuz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı V10 ise “*Ben resimli çocuk kitaplarıyla ve diyalojik okuma yöntemi ile geç tanıştığımı*

düşünüyorum. Lise 1.sınıfta okuyan kızım var. Onunla da kitap okuyordum fakat böyle bir yöntemle değil. Kitap okumak anlayarak hayal kurarak okumanın çocukların gelişimine büyük katkıları var. Herkesin bu yöntemleri çocukları küçük yaşta iken öğrenmesi ve araştırması gerekiyor. Bunu da bize öğretmenlerimiz gösteriyor. Eğitimlerini alırken bu konuları ders olarak görmeleri gerektiğini düşünüyorum. Böyle bir tecrübe yaşattığımız için teşekkür ederim.” şeklindeki cevabında konun önemini kendi düşünceleriyle ifade etmiştir.

4.1.1.Diyalojik Okuma Öncesi Yapılan Gözleme Ait Bulgular ve Yorumlar

13 katılımcının gözlemlendiği bu süreçte okuma öncesi yapılması gerekenlerden öğrenci selamla, okuma şekline uygun ortam düzeni oluşturma ve başlığı okuma maddelerini 13 katılımcının tamamı dikkate almıştır. Ön ve arka kapaktaki bilgileri okuyan katılımcı sayısı 9’dur. Yazarın hakkındaki bilgileri okuyan, basım tarihi ve yayınevini söyleyen katılımcı sayısı 7’dir. Tahmin çalışmasını 5 kişi yapmıştır. Okuma amacı oluşturmaya yönelik sorular soranların sayısı 4’tür. Ön iç ve arka iç kapağı inceleyen, kitaptaki ithaf cümlesini okuyan ve metnin türünü soran katılımcı sayısı 3’tür. Önbilgileri okuma ortamına aktaran ve daha önceki bilinenlerden metinle ilişki kuran katılımcı sayısı 2’dir. Farklı teknik kullanımı yapan ve amaç oluşturmaya yönelik sorular soran katılımcı sayısı 1’dir. Okuma öncesinde hiçbir katılımcının yapmadığı maddeler ise şunlardır: Herhangi bir kelimeye vurgu yapmak, metnin konusuna dair yanlış önbilgileri tespit etmek ve sözlük kısmını incelemek. Ortalama okuma öncesi yapılacaklar 8 dakika sürmüştür.Yapılan gözlemler dikkate alındığında katılımcıların çoğunluğunun okuma öncesi yapılacaklara ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.2. Diyalojik Okuma Esnasında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

13katılımcının tamamı küçük problemler üzerinde durmamıştır. Katılımcılardan 6’sı metnin uygun yerinde ara vererek öğrencilere soru sormuşlardır. Kitabı uygun şekilde tutanların sayısı 3’tür. Katılımcılardan 2’si tahminleri gözden geçirmiştir. Zor kelimeye vurgu yapan, anlam üniteleri oluşturan, anlaşılmayan

yerleri açığa kavuşturan ve açıklayıcı bilgi edinmek için bir kaynaktan yardım alan katılımcı bulunmamaktadır.

Öğrencilerin metinde anlamadığı yerlerin olmaması, katılımcılar tarafından anlam üniteleri oluşturmayı ve anlaşılmayan yerleri açığa kavuşturmayı yapmamalarına sebep olmuş olabilir. Ayrıca metinde zor kelimelerin bulunmaması vurgu yapılmamasının nedenlerinden olabilir. Burada en önemli kısım okuma öncesinde tahmin çalışmaları yapan 5 katılımcıdan sadece 2 tanesinin tahminleri gözden geçirmesi büyük bir eksiklik olarak yorumlanabilir.

4.1.3.Diyalojik Okuma Sonrası Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okuma sonrası yapılan çalışmalar incelendiğinde 13 katılımcının öğrencilere teşekkür ettiği, 5 katılımcının metinle ilgili sorular sorup cevaplar aldığı, 4 katılımcının metinle ilgili sorular alıp cevapladığı, 4 katılımcının metinlere dair duygular aldığı, 2 tanesinin özetleme yaptığı gözlemlenirken, metnin estetik cümlesini buldurma, canlandırma, resim yapma vb. teknik kullanmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların tamamının öğrencilere teşekkür etmesi diyalojik okuma etkinliğinin gereği olan karşılıklı etkileşimi önemsediklerini göstermektedir. 5 katılımcının metinle ilgili sorular sorup cevap almaları okuma sürecinin aktif olarak kullandıklarını göstermektedir. 4 katılımcının öğrencilerden soru alıp sorularını cevaplamaları ve duyguları alması öğrencilere fırsat sunulduğu yorumu yapılabilir. Metnin estetik cümlesinin buldurulmaması ve resim vb tekniklerin kullanılmaması ön hazırlığın yeterince yapılmamış olduğunu gösterir.

Ayrıca kitap okuma etkinliğini en kısa sürede bitiren veli 12 dakika gibi kısa bir sürede tamamlamıştır. En uzun sürede kitap okuyan katılımcının etkinliği tamamlama süresi 60 dakika sürmüştür. 15 ile 30 dakika arası okuyan velilerin okuma sürecinde öğrencilerle etkileşim içerisinde olmayıp metni seslendirme yapıp bitirdiği, 31 ile 60 dakika içerisinde okumayı gerçekleştiren velilerin okuma sürecine çocukları sürece daha çok dahil ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin diyalojik okuma

sürecine katılımı önemli olduğundan, öğrencileri sürece dahil etmeyip seslendirme yapıp bitiren katılımcıların okuma sürecine dair eksikleri olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerle Yapılan Odak Grup Görüşmelerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Odak grup görüşmesi toplam 13 öğrenci ile araştırmanın yapıldığı okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphanenin seçilmesindeki amaç, odak grup görüşmesine katılacak öğrenci sayısı, gerekli elektronik cihazların bulunuyor olması, ortamın yeteri kadar ışık alıyor olması, oksijen yönünden zengin olması, klima ve doğal yollarla havalandırılıyor olması, gürültü kaynaklarından uzak olması sebebiyle tercih edilmiştir. Yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilere 4 adet soru yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar ses kaydına alınmış ve transkripte dökülmüştür.

Tipik bir odak grup görüşmesi için 6 – 8 arasında katılımcı idealdir. Ancak araştırmanın amacına, yanıt aranan soruların niteliği ve sayısına göre bu sayı farklılaşabilir. 4 kişi ile odak grup görüşmesi yapan olduğu gibi 15 kişi ile odak grup görüşmesi yapanlarda olmuştur (Gibbs, 1997).

Öğrencilere, “Anne/Babanızın evdeki sesli okuma çalışmaları konusunda neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin birçoğu ebeveynlerinin evde kitap okuduklarını, birkaç defa da kitabı sesli bir şekilde kendilerine okuduklarını söylemişlerdir. Bu ifadelere dayanarak, ailelerin sınıfta okuma yapmadan önce evde hazırlık yaptıkları ve hazırlık sürecini önemsedikleri söylenebilir. Araştırmacı tarafından yapılan gerekli bilgilendirmelerin ve gösterilen ilginin, ebeveynler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını gösterir niteliktedir. Ayrıca ebeveynlerin evde okuma yapmaları, diyalojik okumanın önemini kavradıklarını ve bu diyalojik okuma sürecinde çocuklarına faydalı olmak adına kendilerini hazır hissetmek istedikleri yorumu yapılabilir. Ebeveynlerle yapılan görüşme formunda, katılımcıların okurken heyecanlandıklarını ve kekelediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu ebeveynlerin gerek sağlık gerekse başka nedenlerden ötürü evde okuma yapmadıkları ve bu yüzden sınıf ortamında gerçek bir diyalojik okuma esnasında heyecanlandıkları söylenebilir.

Öğrencilere “Bu okuma çalışmasını nasıl buldunuz?” sorusu yöneltildiği zaman, ailelerinin okula gelmesinden dolayı çok mutlu olduklarını ve aynı zamanda heyecan duyduklarını belirtmişlerdir. Ailelerini sınıfta kitap okurken çok merak ettiklerini ve bu etkinliğin yapılmasının iyi olduğunu ve tekrar edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğrenciler ebeveynlerin diyalojik okumayı yapıp yapamayacağı hakkında kuşkuлары olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin kitapları, kitap okumayı sevmeleri ve başkalarının da kitap okumasından hoşlanmalarını göstermektedir.

“Anne/Babanızın sınıfta seslendirme yapmasını nasıl buldunuz?” sorusuna ise genel olarak güzel okuduklarını ancak kitabı uygun şekilde tutmadıklarını, kitaptaki resimleri göremediklerini ve ön iç - arka iç kapağını inceletmediğini söylemişlerdir. Oysaki öğrenciler evde ailelerini kitabı uygun şekilde tutmaları konusunda uyardıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ailelerinin kitap okumasını genel anlamda olumlu karşıladıkları söylenebilir. Öğrencilerin, ebeveynlerinin kitap okuma şekillerini ve süreçlerini beğenmemeleri, onların bu konuda bilgi sahibi olduklarını ve artık bir okuyucuyu izleyip keyif almanın da üstüne çıkarak, yapılan sunumu ve okumayı eleştirme düzeyine geldikleri söylenebilir. Evde kitap okunmasına dair yapılan hazırlık sürecine kendilerinin de dahil olması ve ebeveynlerini gereken yönlerde eleştirmeleri ise onların hem eleştirme kabiliyetlerini güçlendirmiş hem de kendilerinin bildikleri konuda ebeveynlerine yol gösterebildikleri için bu durumun kendilerine bir haz sağlamış olduğu söylenebilir.

Odak grup görüşmesinin son sorusu olarak “Bu süreçte neler öğrendiniz?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplarda öğrenciler kelime dağarcıklarının geliştiğini, ailelerinin de okumaya önem vermeleri gerektiğini, özetleme ve tahmin yapma becerilerinin geliştiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin, ebeveynlerinin de okumaya önem vermesini istemeleri ise kendilerinin okumayı sevdiklerini ve bu yüzden de evlerinde kitapların ve kitap okumanın merkeze alındığını düşündükleri söylenebilir. Böyle bir aile ikliminin oluştuğu evlerde ise kitabın değeri öğrenci tarafından anlaşılacak ve öğrenciler hayat boyu bir okur olarak kendini sürekli geliştirme imkanı bulabilecektir. Bu durum ise öğrencilerin, istenen düzeyde bir okuma seviyesine çıkmalarına olanak sağlayacaktır. Üstelik öğrencilerin elde ettikleri bu

kazanımları görmek ailelerinin kitap okuma konusunda teşvik edilmesi sürecinde önemli bir dayanak noktası olacaktır. Çocuklarının bu ve bunlar gibi becerilerinin geliştiğini gören ebeveynlere kitaplar hakkında bilinçlendirmek çok daha kolay olacaktır. Hatta çocuklarını kitap okudukça bu becerilerinin geliştiğini gözlemleme imkânı bulan ebeveynler, diyalojik okuma etkinliğine katılmak hususunda kendilerini daha fazla motive olmuş bulacaklardır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Aile katılımlı diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşlerinin alındığı bu araştırmada, özellikle ebeveynlerin etkinliğe çok önem verdikleri görülmüştür. Velilerle yapılan görüşme formuna ait bulgularda etkinliğe katılımlarında araştırmacının davetinin etkili olduğu görülmektedir. Verdikleri cevaplar ebeveynlerin evde de diyalojik okuma yaptıklarını göstermektedir. Etkinlikte seslendirmeyi yapan ebeveynin, öğrenciyle evde de kitap okuyan kişi olduğu görülmektedir. Kitap seçimine karar verilirken öğrencinin düşüncelerinin önemsendiği sonucuna varılabilir. Hazırlık aşamasında ebeveynler okuma provası yapmışlar, vurgu ve tonlamaya çalışmışlardır. Ebeveynler seslendirme yaparken mutlu hissetmişler ve eğlenmişlerdir. Seslendirme esnasında sağlık problemleri olanlar dışında hiçbir ebeveyn sorun yaşamamıştır. Etkinliğe katılmış olmaları ebeveynleri çok mutlu etmiş, diyalojik okumanın çocuğun gelişimde önemli olmasından dolayı bu anlamda kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinliği tekrar yapmak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu etkinlik sonrasında diyalojik okuma çalışmasını evde de devam ettirecekleri görülmektedir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesine ait bulgularda ebeveynlerin evde öğrencilere kitabı sesli olarak okudukları ve hazırlık yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu etkinlikten keyif aldıkları, ailelerinin diyalojik okuma yapabileceklerinden kuşkularının ortadan kalktığı görülmektedir. Öğrenciler ailelerin kendilerine kitap okumalarını güzel buldukları, okuma öncesi, esnası ve sonrasındaki eksikleri fark ettikleri görülmektedir. Araştırmacı gözlemlerine dayalı bulgularda veliler etkinliği sadece okul ortamında değil de ev ortamında da yapmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Etkinlik öncesi velilerde heyecan tespit edilmiş ama velilerin çoğunluğu bu heyecanı okumaya başladığında öğrencilerin katılımıyla azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma öncesi yapılması gerekenlerden ön iç ve arka iç kapağı incelemeyi, okuma içi

amaç oluşturma, metnin türünü sorma ve metnin neden okunduğunu sormayı genel anlamda atladıkları tespit edilmiştir. Okuma sırasında yapılacak çalışmalarda kitabı uygun şekilde tutma, zor kelimeye vurgu yapma, tahminleri gözden geçirme, açıklayıcı bilgi edinmek için bir kaynaktan yardım almayı çoğunluğun yapmadığı gözlemlenmiştir. Okuma sonrasında yapılacak çalışmalarda metnin estetik cümlesini bulma/buldurma, metne dair duygular alma, canlandırma, resim vb. teknikler kullanma hususunda da eksiklikler görülmüştür. Buradan katılımcıların okuma süreçlerine dair eksikleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kitap okuma etkinliğini en kısa sürede bitiren veli 12 dakika gibi kısa bir sürede tamamlamıştır. En uzun sürede kitap okuyan katılımcının etkinliği tamamlama süresi 60 dakika sürmüştür. 15 ile 30 dakika arası okuyan velilerin okuma sürecinde öğrencilerle etkileşim içerisinde olmayıp metni seslendirme yapıp bitirdiği, 31 ile 60 dakika içerisinde okumayı gerçekleştiren velilerin okuma sürecine çocukları sürece daha çok dahil ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin diyalojik okuma sürecine katılımı önemli olduğundan, öğrencileri sürece dahil etmeyip seslendirme yapıp bitiren katılımcıların okuma sürecine dair eksikleri olduğu sonucuna varılabilir. Katılımcılar aile katılımının çocuklar üzerindeki önemini bu etkinlik sürecinde anladıklarını ifade etmişlerdir. Bundan sonra ki aşamada daha aktif rol alacaklarını belirtmişleri etkinliğin başarılı geçtiğini göstermektedir. Diyalojik okuma kitaplarını araştırmacı tarafından önerilen kitaplardan seçmeleri katılımcıların bu etkinlik sürecinde öğrendikleri anlaşılmaktadır. Diyalojik okumanın öğrencinin dil gelişimi, kelime hazinesinin artması, açık uçlu sorularla düşüncelerini ifade etmelerinin çocuktaki birçok beceriye olumlu yönde etkisinin olduğunu bu etkinlik sayesinde öğrendiklerini araştırmacıya sözel olarak ifade etmelerinden anlaşılmaktadır. Kurum içerisinde 3.sınıf seviyesinde yapılan bu etkinlik veli ve öğrenciler tarafından farklı seviyedeki şubelerle paylaşılmış ve diğer şube öğrencilerinin ve velilerinin de diyalojik okuma etkinliğini yapmak istediği ortaya çıkmıştır.

5.2.Tartışma

Erdoğan (2016) ebeveynlerin çocuklarıyla diyalojik kitap okuma etkinliklerine ayırdıkları süreyi incelemek üzerine yaptığı araştırmasında hem

ebeveynlerin çocuklarına vakit ayırmalarına hem de diyalojik kitap okumanın önemine dair olumlu bulgular elde etmiştir. Erdoğan (2016), ebeveynlerle gerçekleştirdiği görüşmeler neticesinde, ebeveynlerin kitap okumanın önemine ve bu eylemin çocuklara erken yaşlarda kazandırılması gerektiğine inandıklarını ancak bunun için pek fazla çaba sarf etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ebeveynlerin yaş, cinsiyet ve gelir düzeyi gibi özelliklerinin, çocuklarıyla kitap okuma etkinliklerine katılmalarıyla ilişkili olduğu ve ebeveynlerin diyalojik okuma sürecine katılımıyla öğrencilerin daha fazla motive olduklarını da destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Aynı şekilde Öncü' de (2016) yaptığı araştırmada benzer sonuçlar ulaşmış ve ebeveynlerin diyalojik okuma sürecine katılması durumunda, öğrencilerin bilişsel olarak daha fazla gelişeceğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere ebeveynlerin okuma sürecine katılması, gerçekleştirilen bu çalışmada da önemli bir rol oynamakta ve çocukların kitap sevgisi ve kitap okumaya dair hislerine olumlu yönde bir katkı sağlamaktadır. Üstelik ailelerin bu konu üzerinde bilince sahip oldukları fakat bir teşvik yapılmadığı takdirde eyleme geçemedikleri oldukça açıktır. Bu araştırma, ebeveynleri diyalojik okuma sürecine dahil etmesi ve onlara diyalojik okumanın faydalarını, önemini ve bu sürecin nasıl gerçekleştirildiğini göstererek onları teşvik etmesi açısından da önem arz etmektedir.

Turan ve Topçu (2018) diyalojik okumayı ev ve aile ortamı, ebeveynler, öğrenci ve okul gibi çeşitli faktörler etrafında incelemiştir. Diyalojik okuma sürecinin nasıl kullanılacağı, nerede nasıl uygulanacağı, uygulanması halinde ne gibi sonuçlar alınacağı ve önemi üzerinde durulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar neticesinde diyalojik okuma her alanda kendini olumlu bir şekilde göstermiş ve süreç istenen şekilde olduğu takdirde öğrencilerin mutlaka akademik olarak gelişeceğine vurgu yapılmıştır. Bu araştırma, diyalojik okumanın etkisini ve önemini farklı yönlerden göstermesi bakımından önemlidir.

Hargrave ve Sénéchal (2000), Mol, Bus, de JongveSmeets (2008), Lonigan ve Whitehurst' ün (1998) ve Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, çocuklarla düzenli olarak yapılan diyalojik okumanın, onların kelime dağarcıklarını ve dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmadaki çocuklara sorulan son soru olan "Bu

süreçte neler öğrendiniz?” sorusuna, öğrencilerden gelen “*kelime dağarcığımızın geliştiğini düşünüyoruz*” yanıtı ve ebeveynlerin diyalojik okuma sürecinin çocukların alıcı ve ifade edici dillerine olan katkısından bahsetmeleri yönüyle Hargrave ve Sénéchal’ ın (2000), Lonigan ve Whitehurst’ ün (1998) ve Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018) araştırmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin “tahmin yapma ve özetleme becerilerinin geliştiğini düşünmeleri ve ailelerinin de okuma eylemine önem vermesi gerektiğini” belirtmeleri de bu araştırmanın önemini gözler önüne sermektedir.

Er (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise diyalojik okumanın önemine ve anne babaların bu okuma türü hakkında bilgi sahibi olması desteklenmektedir. Diyalojik okuma sürecinde çocukların kadar ebeveynlerin de bu okumaya katılmasını gerektiği vurgulaması ve ebeveynlere eğitim verilmesini desteklemesi açısından bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca Er (2016), Blewitt, Rump, Shealy ve Cook’un (2009) gerçekleştirdiği araştırmada olduğu gibidiyalojik okuma yapılırken açık uçlu soruların kelime hazinesi gelişimine faydasının kapalı uçlu sorulara nazaran daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Fakat ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin okuma etkinliklerinde açık uçlu soruları değil; kapalı uçlu soruları tercih ettiklerine işaret etmektedir. (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Büyükalan, 2002). Bu araştırmalardan da görüldüğü üzere, ebeveyni okuma sürecine kattıkça çocukların okumaya olan ilgisi; açık uçlu sorular sordukça da çocukların dil gelişimleri daha fazla artmaktadır. Bu bakımdan, öğrenci için evde bir model olması ve bu modelin diyalojik okuma konusuna hâkim olarak okuma sürecinde öğrenciye uygun sorular sorması, öğrencinin bilişsel becerilerinin daha çok gelişmesine olanak tanıyacaktır. Diyalojik okuma bu koşullar altında yapıldığı takdirde, çocukların kendini bilişsel ve zihinsel olarak geliştirmesi de kaçınılmaz olacaktır.

Doyle ve Bramwell (2006), diyalojik okumanın kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin okuma-yazma ile sosyal-duygusal becerileri arasında olumlu yönde bir gelişme olabileceğini ifade etmiş ve diyalojik okumanın önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca diyalojik okuma ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler üzerinde de olumlu etkiler bırakmıştır. Reese, Leyva, Sparks ve Grolnick’nın (2010) gerçekleştirdiği

araştırmada, düşük gelirli 33 ailenin çocukları ve ebeveynleri ile diyalojik okuma etkinlikleri yapılmış ve çocukların kelime hazinesi ve anlama becerileri eğitim döneminin başında ve sonunda testler yardımıyla değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, dönemin sonunda hem kelime hazinelerinde artışın meydana geldiği hem de anlatılan hikayeyi anlama becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin etkili birer okuryazar olabilmesi metni anlama, kelime bilgisi kazanma ve bir dilin gramer kurallarını sezebilme becerileriyle yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Sanacore ve Palumbo, 2010), diyalojik okumanın eğitim-öğretim faaliyetlerindeki işlevi, gerçekleştirilen bu araştırmalarla gözler önüne serilmiştir.

Blom-Hoffman, O'Neill-Pirozzi, Volpe, Cutting ve Bissinger (2006), Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015), Hindman, Skibbe ve Foster (2014), Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2015), Wiseman (2011), Gölcük, Okur ve Berument (2015) Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017) ve Akoğlu ve diğerleri (2014) tarafından diyalojik (diyalojik) okuma üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda ise katılımcılar okul öncesi öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırma sonuçları diyalojik okumanın diğer geleneksel okuma uygulamalarına göre öğrencileri daha bilişsel yönden daha fazla geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmalarda, diyalojik okuma türünün, öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini, gelişim alanlarını, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirdiğine ve diyalojik okumanın okul öncesi eğitim müfredatına mutlaka konulması gerektiğine de yer verilmiştir. Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015), Hindman, Skibbe ve Foster (2014), Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2015), Wiseman (2011), Gölcük, Okur ve Berument (2015) Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017) ve Akoğlu ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan sonuçlar, gerçekleştirilen bu araştırmanın verilerini de doğrular niteliktedir.

Bunlara ek olarak Bayraktar (2018) ve Pillinger ve Wood (2014) okul öncesi öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarda diyalojik kitap okumanın öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine, kafiye duyarlılığına ve kelime bilgilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmalarda, çocuklara diyalojik kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının kitap okumayan çocuklara göre yazı farkındalıklarında, kafiye duyarlılıklarında ve kelime bilgilerinde pozitif yönde bir değişim meydana geldiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurularak diyalojik

okumanın Okul Öncesi Eğitim Programı'na dahil edilmesi gerektiği üzerinde de durulmuştur. Yazı farkındalığını geliştirmek için Ezell ve Justice (2000) yazı hakkında soru sormayı, öğrencilere yorumlar yaptırıp yazının boyutunu, şeklini incelemeyi, öğrencilere yazıyı takip ettirmeyi tavsiye etmiştir. Diyalojik okuma üzerine verilen ebeveyn eğitimi seminerinde bu ve bunun gibi pek çok noktaya ışık tutulduğundan dolayı, ebeveynler, gerçekleştirilen araştırmada yazı farkındalığı hususunda da öğrencilerin dikkatlerini çekmiştir.

Bulunuz ve Koç (2018), okul öncesi öğretmen adaylarının diyalojik kitap okuma uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi isimli çalışmalarında, diyalojik okumanın öğrenciler üzerinde aktif katılımı sağladığı, dikkat ve ilgi çekici olduğu ve çeşitlilik içerdiği sonucuna varmışlardır. Bu uygulamalar sırasında, çocukların etkinliğin başlangıç aşamasından itibaren sürece aktif olarak katıldıklarını saptamışlardır. Çocukların gözlem ve deneyimlerini ifade etme, tartışma ve sorulan sorulara cevaplama istekli oldukları görülmüştür.

Gerçekleştirilen bu çeşitli araştırmalardan da görüldüğü üzere diyalojik okumanın eğitim müfredatlarında yer bulması gerekliliği önem arz etmektedir. Çocukları hem bilişsel hem de zihinsel yönden geliştirmek konusunda oldukça etkili olan diyalojik okuma, neredeyse her öğretmenin ihtiyaç duyması gereken bir eğitim-öğretim etkinliğidir.

5.3.Öneriler

Bu bölümde aile katımlı diyalojik okuma etkinliklerine yönelik uygulama ve araştırma önerileri bulunmaktadır.

5.3.1. Uygulama Önerileri

1. Okullarda diyalojik okuma etkinlikleri önerilebilir.
2. Milli eğitim bakanlığına bağlı hizmet veren eğitim kurumlarında görevli öğretmenlere diyalojik okuma alanında hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi önerilebilir.

3. Okullarda velileri bilgilendirmek amaçlı, eğitimde aile katılımının önemine ve diyalojik kitap okuma yöntemine dair seminerler düzenlenmesi önerilebilir.

5.3.2. Araştırma Önerileri

1. Bu araştırmanın Ortaokul ve Lise öğrenim düzeylerinde de uygulanması ve sonuçlarının kıyaslanması önerilebilir.
2. Yapılan bu çalışmayı diğer kitap okuma yöntemleriyle kıyaslayabilmek için birden fazla grup üzerinde farklı yöntemlerle denenmesi önerilebilir.
3. Bu çalışma, özel okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın benzeri devlet okullarında da denenmesi önerilebilir.

6. KAYNAKÇA

- Akdoğan, H. (2014). Velilerin öğrenci başarısı için okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13, 622-639.
- Aksoy, A. B. ve Turla, A. (1999). *Okul-aile işbirliği. Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı*. İstanbul:YAPA
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H (2006b). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (1.bs.). Ankara: Kök Yayıncılık,29-36.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). Okuryazarlığın başlangıcı ve gelişimi. L.S. Uzun ve Ü. Bozkurt. (Editörler). *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar*. TÖMER. ss. 205-216.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.F., Scott, J.A., ve Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Retrieved from ERIC database. (ED253865)
- Arabacı, N. (2014). *Her yönüyle okul öncesi eğitim*. (Ed.Aksoy, A.B.) Ankara: Hedef Basın Yayın.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (Geliştirilmiş 3.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. <https://doi.org/10.1080/713775283>.

- Bay,D.N., ve Alisinanoğlu F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomosine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.
- Becher, R.M. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Retrieved from ERIC database. (ED247032)
- Belenardo, S. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85, 33-45.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 201-208. doi: 10.24106/kefdergi.375865
- Bıçakci, M.Y., Er, S., ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkilesimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri [Mother opinions on the process of interactive reading for their children]. *Education and Science*, 42(191), 53-68.
- Blewitt, B., Rump, K.M., Shealy, S.E., ve Cook, S.E. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
- Blom-Hoffman, J., O'Neill-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., ve Bissinger, E. (2006). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied Psychology*, 23, 117-131.
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bracken, S. S. ve 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. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Burgess, S. (2002, March). Shared reading correlates of early reading skills. *Reading Online*, 5, Retrieved from <http://www.readingonline.org>
- Büyükalın, F.S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Carrell, P.L., Devine, J., ve Eskey, D. (Eds.). (2000). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cromwell, S. (1998). *Reading and writing at home improves skills*. Retrieved from <http://www.education-world.com>
- England, R. L. (2005). *Learning the ABC's: Family involvement in kindergarden literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Florida.
- Çetinkaya, F.Ç., Öksüz, H.İ. ve Öztürk M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60).
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe Öğretimi*. (3.Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated instruction and assessment*. New York: Longman Publishing.
- Duke, N.K., ve Purcell-Gates, V. (2003). Genres at home and at school: Bridging the known the new. *The Reading Teacher*, 57, 30-37.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read* (fifth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- England, R. L. (2005). *Learning the ABC's: Family involvement in kindergarden literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Florida.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikaye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 2(3), 156-160.
- Er, S., Bıçakçı, M. Y., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Erdoğan, N.I. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, 1071-1086.
- Erdoğan, N.I., 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.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). doi: 10.17860/efd.88429
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A.D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Examination of shared book reading activities in kindergartens based on "Dialogic reading". *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 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*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307.
- Ersoy, E. (2003). *Aile katılım etkinlikleri: 36-72 aylık çocukların eğitimleri için yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları*. İstanbul: Morpa.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. ve 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, 467-480.
- Faver, S. (2009). Repeated Reading of poetry Can enhance reading fluency. *The Reading Teacher*, 62, 350-352.
- Flynn, K.S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 44 (2), 8-16.
- Frijters, J. C., Barron, R. W. ve Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>.
- Froiland, J. M., Powell, D. R. ve Diamond, K. E. (2014). Relations among neighborhood social networks, home literacy environments, and children's expressive vocabulary in suburban at-risk families. *School Psychology International*, 35(4), 429-444. <https://doi.org/10.1177/0143034313500415>.
- Gambrell, L.B., Mazzoni, S.A., ve Almasi, J.F. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. In L. Baker, M.J. Dreher, and J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 119-139). New York: Guilford Press.
- Gibbs, A. (1997). *The Role Of Moderator* (Social Research Update, 19) (<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>, 27.07.2019).

- Gormley, S., & Ruhl, K.L. (2005). Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 307–313. Ayan, K., Arslan, Ü., Kul, S., ve Yılmaz, N. (2018). *İlkokul Türkçe ders Kitabı 4*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gölcük, M., Okur, Ş., ve Berument, S. K. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 89-96.
- Graham Doyle B. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564
- Guthrie, J.T., ve Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie, and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Gutman, L. M. ve Midgley, C. (1999). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma – yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller(2)*. Ankara : Pegem Akademi
- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 27.05.2018 tarihinde erişildi, Ankara.
- Hampden-Thompson, G., Guzman, L. ve Lippman, L. (2013). A cross-national analysis of parental involvement and student literacy. *International Journal of Comparative Sociology*, 54(3), 246–266. <https://doi.org/10.1177/0020715213501183>.
- Hargrave, A. C., ve Senechal, 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.

- Harris, A.J., ve Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., ve Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>.
- Hepler, S.I., ve Hickman, J. (1982). “The book was okay. I love you”: Social aspects of response to literature. *Theory into Practice*, 21, 278-283.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. ve Foster, T. F. (2014). Exploring the nature of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study–birth cohort. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 287- 313.
- Justice, L. M., ve Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children’s language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Justice, L. M., ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kandır, A. , Ersoy, Ö. , Ömeroğlu, E. (2004), *Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılım Çalışmaları*, İstanbul: Morpa .
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kızmaz, Z. (2006): *Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım*. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47-70.
- Kindervater, T. (2010). Models of parent involvement. *The Reading Teacher*, 63, 610- 612.
- Kohl, H., ve Zipes, J.D. (1996). *Should we burn Babar? Essays on children’s literature and the power of stories*. New York: The New Press.
- Lonigan, C. J. ve Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income back grounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Mcclelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2003). *The emergence of learning-related social skills in preschool children*. *Early Childhood Research Quarterly*, 18,

206-224.

- Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching & Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>.
- Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). *Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94. doi: 10.5222/j.child.2014.089
- Mızrap Bulunuz ve Demet Koç (2018): The evaluation of pre-service preschool teachers' experiences and views regarding integrated guide-dreading practices, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1556458. <https://doi.org/10.1080/1350293X.-2018.1556458>
- 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.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.bs.). London: Sage.
- Morrison, G.S. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. USA: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Muñoz, M., Scoskie, J., ve French, D. (2013). Investigating the ‘black box’ of effective teaching: the relationship between teachers’ perception and student achievement in a large urban district. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 25(3), 205–230. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9167-9>.
- National Institute on Media and the Family. (1999). *National survey of family media habits, knowledge, and attitudes*. Minneapolis, MN: Author.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C., (2008). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: ankara üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası* 2008, 9(2), 431-465.
- Ozturk, G., Hill, S. ve Yates, G. (2016). Family context and five-year-old children’s attitudes toward literacy when they are learning to read. *Reading Psychology*, 37(3), 487–509. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1066909>.
- Öksüz, H.İ. (2019). Okunabilirliğin Anlaşılabilirlik Üzerindeki Etkisinin Farklı Metin Türlerine Göre İncelenmesi.(Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

- Öncü, E.Ç. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Padak, N.D., ve Rasinski, T.V. (2010). Welcoming schools: Small changes that can make a big difference. *The Reading Teacher*, 64, 294-297.
- Parent Teacher Association. (2009). *PTA national standards for family–school partnerships: An implementation guide*. Chicago: Author.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods in Evaluation*.111. Newbury Park, CA:Sage.
- Pillinger, C., ve Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and sharedreading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48,155–163.
- Powell, R.A. Single, H.M., ve Llody, K.R. (1996). *Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing The Validity Of User And Provider Questionnaires*. *International Journal Of Socail Psychology*, 42(3), 193-206, s.496
- Rasinski, T.V., Rupley, W.H., ve Nichols, W.D. (2008). Two essential ingredients: Phonics and Fluency getting to know each other. *The Reading Teacher*, 62, 257-260.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., ve Grolnick, W. S.(2010). Maternal elaborative reminiscing increaseslow-income children’s narrative skills relative todialogic reading.*Early Education & Development*,21,318–342.
- Retelsdorf, J., Köller, O. ve Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, R.B. (2002). *Teaching children to read and write: Becoming an effective*

literacy teacher (Third edition). Boston: Allyn & Bacon.

- Ruddell, R.B., ve Unrau, N.J. (2004). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, and W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*(pp. 33-58). New Jersey: Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.
- Sanacore, J., & Palumbo, A. (2010). Middle school students need more opportunities to read across the curriculum. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 180-185.
- Sénéchal, M., ve LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Thomas, E.M., ve Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Snow, C. E., ve Ninio, A. (1986). *The contracts of literacy: whatchildren learn from learning to read books* (W. H. Teale ve E. Sulzby Eds.). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Silinkas, G., Lerkkanen, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Pokkeus, A. ve Nurmi, J. (2012). The frequency of parents' reading-related activities and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302–310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>.
- Stewart, B. E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40, 179-204.
- Swanson, B. (2004). *How can I improve my child's reading?* Retrieved from <http://www.projectappleseed.org/reading.html>

- Şimşek, Z. C. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- 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 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 26.05.2018 tarihinde erişildi.
- Temel, Z. F. (2001). Okul öncesi eğitime aile katılımı. Gazi üniversitesi anaokulu-anasınıfı öğretmen el kitabı. İstanbul: Ya Pa Yayınları.
- Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tompkins, G.E. (2007). *Literacy for the 21st Century. Teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4* (Second Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Turan, F., ve Topçu, Z.G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın Rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Türkçe Sözlük (2005). Türk Dil Kurumu (TDK), Ankara.
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., ve McKeon, C.A. (2009). *Reading and learning to read* (Seventh edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42 (4), 617-627.
- Varol, N. (2010). *Aile eğitimi*. (4.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Welch, R.C. (2006). *The impact of reading to your child from birth to five*. Unpublished master's thesis, Marietta College, America.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A.L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679-689.

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wiescholak, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C. ve Buhl, H. M. (2018). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, 39(1), 41–68. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1361495>.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M.J. Dreher, and J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: Guilford Press.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438. doi: 10.1007/s10643-010-0426-9
- Yeo, L., Ong, W. W. ve Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education & Development*, 25(6), 791–814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>.
- Yıldırım,A., Şimşek,H.(2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.bs.).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study Research: Design And Methods*. 23. Beverly Hills, CA:Sage.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikaye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). İnönüÜniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zbaracki, M.D. (2003). *A descriptive study of how humor in literature serves to engage children in their reading*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.

Zeece, P.D. (2003). The personal value of literature finding books children love.
Early Childhood Education Journal, 31, 133-138.



7. EKLER

7.1.Görüşme Formu

Demografik Bilgiler		
Cinsiyet: Kadın	Erkek	
Eğitim durumu: Lise	Lisans	Lisansüstü
Yaş:		
Medeni durum:		
Mesleğiniz:		
1	Bu etkinliğe katılmaya neden/nasıl karar verdiniz?	
2	Evinizde çocuklarınızla diyalojik okuma yapıyor musunuz?	
3	Eşlerden hangisinin okuma yapacağına nasıl karar verdiniz?	
4	Seslendirmeye yaptığınız kitaba nasıl karar verdiniz?	
5	Seslendirmeye hazırlanırken neler yaptınız?	
6	Seslendirme yaparken neler hissettiniz?	

7 Seslendirme yaparken herhangi bir sorun yaşadınız mı? Yaşadı iseniz açıklayınız.

8 Bu etkinliğe katılmış olmak size neler kazandırdı?

9 Seslendirme etkinliğini sınıfta tekrar yapmak ister misiniz?

10 Bu etkinlikten sonra evinizde diyalojik okumaya dair planlarınız var mı?

11 Eklemek istedikleriniz.

7.2.Diyalojik Okuma Kitap Listesi

Kitap Adı	Yayınevi	Yazar
Annemin Çantası	YAPI KREDİ YAYINLARI	Sara ŞAHİNKANAT
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	YAPI KREDİ YAYINLARI	Sara ŞAHİNKANAT
Küçük Fare Bidi	YAPI KREDİ YAYINLARI	Feridun ORAL
Anahtar	MAVİ BULUT YAYINCILIK	ISABELLE FLAS
Kırmızı Kanatlı Baykuş	YAPI KREDİ YAYINLARI	Feridun ORAL
Kütüphanedeki Aslan	TUDEM YAYINCILIK	Michelle KNUDSEN
Çok Hayal Kuran Çocuk	ELMA ÇOCUK YAYINEVİ	Şermin ÇARKACI
Bugün Bir Kova Doldurdun Mu ?	BUTİK YAYINEVİ	CarolMcCLOUD
Balıkçı Osman	YAPI KREDİ YAYINLARI	Anne HOFMANN
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	YAPI KREDİ YAYINLARI	Feridun ORAL
Kulaktan Kulağa	YAPI KREDİ YAYINLARI	Filiz ÖZDEM
Küçük Ayının Uzun Yolculuğu	YAPI KREDİ YAYINLARI	Yalvaç URAL
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	YAPI KREDİ YAYINLARI	Sara ŞAHİNKANAT

7.3. Okuma Öncesi, Esnası ve Sonrası Süreci İzleme Formu

Süre:			
Okuma öncesi yapılması gerekenler			
1	<i>Gözden geçirme</i>		
	Öğrencileri selamladı.		
	Okuma şekline uygun bir oturma düzeni oluşturdu.		
	Başlığı okudu.		
	Ön ve arka kapaktaki bilgileri okudu.		
	Yazarın hakkındaki bilgileri okudu.		
	Ön iç ve arka iç kapağı inceledi.		
	Kitabın kime ithaf edildiğine dair bilgi verdi.		
	Basım tarihini ve yayınevini söyledi.		
	Sözlük (varsa) kısmını inceledi.		
	Okuma amacı oluşturmaya yönelik sorular sordu.		
2	<i>Okuma için amaç oluşturma</i>		
	Amaç oluşturmaya yönelik yönerge verdi.		
	Metnin türünü sordu.		
	Metnin neden okunduğunu sordu.		
3	<i>Ön bilgileri okuma ortamına aktarma</i>		
	Daha önceki bilinenlerden hareket edilerek metinle ilişki kuruldu mu?		
	Metinden hareketle herhangi bir kelimeye vurgu yapıldı mı?		
	Önbilgilerin okuma ortamına aktarılması için metinle ilişkili atasözü/bilinen reklam veya şarkı sözleri kullandı.		
	Beyin fırtınası, KWL, düşünce yaprağı, grafik düzenleyici gibi teknikler kullandı.		
	Metnin konusuna dair yanlış ön bilgiler tespit edildi.		
4	<i>Tahminler yapma</i>		
	Tahmin çalışması yaptırdı.		
Okuma esnasında yapılacaklar			
1	<i>Akıcı okuma uygun hız, doğru okuma, prozodik okuma</i>		
	Kitabı uygun şekilde tuttu.		
	Zor kelimeye vurgu yaptı.		
2	<i>Anlamayı kontrol etme</i>		
	Tahminleri gözden geçirdi.		
	Anlam üniteleri oluşturdu.		
	Anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturdu.		
	Metnin uygun yerinde ara vererek soru/yönerge/etkinlik vb bir uygulama yaptı.		
3	<i>Yardımcı stratejiler kullanma</i>		
	Küçük problemler üzerinde durmadı.		
	Açıklayıcı bilgi edinmek için bir kaynaktan yardım aldı.		
Okuma sonrasında yapılacak çalışmalar			
1	<i>Özetleme yaptı, yaptırdı.</i>		
2	<i>Metni değerlendirdi.</i>		
	Metnin estetik cümlesini buldu, buldurdu.		
	Metinle ilgili soru aldı, soruları cevapladı.		
	Metinle ilgili sorular sordu, cevaplar aldı.		

	Metne dair duygular aldı.		
	Canlandırma, resim yapma vb bir teknik kullandı.		
	Öğrencilere teşekkür etti.		

