ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
ISSN: 1308–9196 / e-ISSN:1308-7363

Yıl: 18 Aile Yılı Özel Sayısı Ekim 2025

Yayın Geliş Tarihi: 09.07.2025 Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2025

DOI Numarası: https://doi.org/10.14520/adyusbd.1738454
Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article
Atıf/Citation: Bozan M. A, & Çıkrıkçı, R. N. (2025). Aile Temelli Dil Becerilerini Güçlendirme Programı Geliştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Aile Yılı Özel Sayısı*, 481-519.

AİLE TEMELLİ DİL BECERİLERİNİ GÜÇLENDİRME PROGRAMI GELİŞTİRME*

Mehmet Arif BOZAN ***Rahime Nükhet ÇIKRIKÇI*****

Öz

Bu çalışmanın amacı, aile katılımının çocukların dil gelişimini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bu bağlamda, "Aile Temelli Dil Becerilerini Güçlendirme Programı" [ATDGP] oluşturulmuştur. Karma araştırma yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmaya üçüncü sınıf seviyesinde eğitim gören 7 öğrenci ve aileleri katılmıştır. Öğrencilerin Türkçe becerilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen test, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamasının ardından 50 günlük uygulama süresince çevrim içi toplantılar aracılığıyla ailelere onar günlük etkinlik programları dağıtılmıştır. Her 10 gün sonrasında ailelerle bir araya gelinerek süreç değerlendirmesi yapılmıştır. Program, etkileşimli sesli kitap okuma, müze, park ziyaretleri, çocukların bu etkinliklere yönelik günlük tutmalarını teşvik etme gibi onların dil gelişimine yönelik etkinlikleri içermektedir. Çalışma, ATDGP'nin çocukların dil becerilerinin gelişimini desteklemesinin yanı sıra sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların okuma alışkanlıkları edinmesi gibi konularda da faydalı olduğunu ortaya koymuştur. ATDGP'nin çocukların dil becerilerinin

* Bu araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 2023-05 sayılı karar gereğince uygun bulunmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, mehmetbozan@aydin.edu.tr, İstanbul/Türkiye.

** Prof. Dr., nukhet0405@gmail.com, İstanbul/Türkiye.

gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak hem araştırmacılar hem de aileler için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Aile okuryazarlığı, dil becerileri, ilkokul, aile etkinlikleri*

DEVELOPING A FAMILY-BASED LANGUAGE SKILLS STRENGTHENING PROGRAM

Abstract

The purpose of this study is to investigate how parental involvement influences children's language development. In this context, the "Family-Based Language Skills Enhancement Program" (FBLEP) was developed. The study was conducted using a mixed-methods research approach, and involved seven third-grade students and their families. To assess the students' Turkish language skills, a test developed by the researchers was administered as both a pre-test and a post-test. Following the pre-test, families received ten-day activity programs over a 50-day implementation period through online meetings. At the end of each ten-day period, follow-up meetings were held with families to evaluate the process. The program included language development activities such as interactive read-aloud sessions, visits to museums and parks, and encouraging children to keep journals about these activities. The findings revealed that FBLEP not only supported the development of children's language skills but also contributed positively to healthy parent-child relationships and the development of reading habits. It was concluded that FBLEP is effective in enhancing children's language competencies. Based on these findings, recommendations were made for both researchers and families.

Keywords: *Family literacy, primary school, language skills, family activities*

1. GİRİŞ

Aile, çocuğun eğitim aldığı ilk kurumdur. Özellikle dil gelişimi açısından ilk girdiler anne karnından başlamaktadır. Öyle ki yapılan araştırmalarda bebeğin anne karnından itibaren sesleri işittiği ve doğumdan sonra bebeğin o seslere tepki verdiği iddia edilmektedir (Dean vd., 2002; Robinson, Kleven ve Johnson,

2005). Bu bağlamda bireyin ilk dil eğitimini aldığı yerin aile olduğu söylenebilir. Çünkü çocuğun ebeveynleriyle kurduğu iletişim biçimi ve ebeveynlerin dile ilişkin yetkinliği, doğrudan çocuğun dil becerilerini etkilemektedir (Breeze ve Halbach, 2023). Bu durum, "ana dili" kavramı açıklanırken aile ve çevre kavramlarının ön plana çıkmasıyla da kendini göstermektedir. Aile ve çevre kavramlarının öne çıkmasında, çocuğun bu iki unsurla sürekli iletişim hâlinde bulunarak ana dilini doğal bir süreç içinde edinmesi etkili olmaktadır. Çocuğun ana dili edinimi büyük ölçüde iletişim yoluyla gerçekleştiği için ilkokul döneminde de yeterli ve nitelikli dil girdilerinin sunulması önem taşımaktadır. Bu dönem, dil becerilerinin gelişimi açısından kritik bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Annenin çocuğuyla direkt olarak iletişim kurması çocuğun dil becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Huttenlocher vd., 1991). Çünkü çocuğun bebeklikten itibaren en yakınında annesi bulunmaktadır. Anne önemli bir faktör olsa da kardeş, baba gibi faktörler de dil gelişiminde önemlidir. Örneğin, yapılan bir araştırmada, kardeşi olan çocukların anlama becerilerinin, kardeşi olmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Malmeer ve Assadi, 2013). Bunun yanı sıra çocuğun kitaplara erişimi, şarkılar dinlemesi, çocuğa tekerlemelerin okunması, karmaşık anlatıların sunulması da çocuğun dil öğreniminde önemli etkileri bulunan değişkenler arasındadır (Saracho, 2002). Dolayısıyla, çocuklar belirli bir döneme kadar dil açısından nitelikli girdilere maruz kaldıklarında dil gelişimleri bu girdiler doğrultusunda ilerleme gösterecektir.

1.1. Aile Okuryazarlığı

Çocukların aileleriyle olan etkileşimlerinin niteliği ve sıklığı onların gelişiminde önemli etkilere sahiptir. Bu araştırmanın kuramsal dayanaklarından birisi olan sosyokültürel gelişim modeli aile çocuk etkileşimlerinin beceri öğretiminde

önemli bir aracı olduğunu belirtmektedir (Dodici, Draper ve Peterson, 2003). Bu durum aile okuryazarlığı (family literacy) kavramını ortaya çıkarmaktadır. Aile okuryazarlığına ilişkin literatürde farklı tanımlar bulunsa da aile okuryazarlığı, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için aile tarafından gerçekleştirilen bir dizi müdahale olarak tanımlanmıştır (Britto ve Brooks-Gunn, 2001). Mevcut araştırmada da çocukların dil becerilerini geliştirmek amacıyla 50 günlük bir program oluşturulmuş ve bu program uygulanmıştır. Mevcut araştırmada uygulanan program Britto ve Brooks-Gunn (2001) tarafından yapılan tanımlamaya uymaktadır.

Aile, çocuk için eğitimin başladığı en temel kurumdur. Bu noktada ebeveynlerin bilinçli olması çocukların dil gelişimi açısından önemlidir. Çünkü dil gelişiminde dinleme ve okuma girdi; yazma ve konuşma çıktıdır. Çocuk formal eğitime başlamadan önce özellikle dinleme becerisi kapsamında ailesinden ve çevresinden dil girdilerini edinir. Öyle ki çocukların okuma yazma dönemi öncesinde yani okuryazarlığın kuluçkası (emergent literacy) olarak adlandırılan dönemde ailelerin etkisinin önemli olduğu belirtilmektedir (Champion, Hyter, McCabe ve Bland-Stewart, 2003; Georgiou, Inoue ve Parrila, 2021; Kusleika, 2014; Shen ve Del Tufo, 2022). Dolayısıyla ailelerin çocukların dil becerilerini geliştirmek için nitelikli etkinlikler yapmaları gerekmektedir.

Ebeveyn ve çocuğun birlikte geçirdiği süre ve yapılan eylemlerin niteliği önemlidir. Örneğin, ailelerin çocukların erken yaşlarında birlikte yaptıkları kitap okuma ve okumalar üzerine tartışmalar onların kelime hazinelerini, anlama becerilerini olumlu yönde etkileyecektir (Taylor, 1998; Baker, 2013; Kuo, 2016). Belirtilen dil becerilerinin gelişimi, çocuğun yaşamını bağımsız ve etkili bir şekilde sürdürebilmesi için gereklidir. Çünkü çocuklar okul dışında market etiketlerini, yol işaretlerini okuma gibi eylemlerle okuryazarlık becerilerini kullanmaktadır (Klassen-Endrizzi, 2000). Dolayısıyla çocuklar ve aile arasındaki

nitelikli etkileşimin bir sonucu olarak çocukların okuryazarlık becerisi gelişecektir (Vacca and Vacca, 2000).

Aile temelli okuryazarlık becerileri programlarının önemli olmasının kuramsal olarak Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim modeli ve Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramlarına dayandığı söylenilebilir. Vygotsky (1978), çocuğun gelişimi için yakınsak gelişim alanı olduğunu öne sürmektedir. Ona göre çocuğun maksimum kapasitesine çıkması için kendisinden daha üst seviyede bir akranı veya bir yetişkinle etkileşim kurması gerekmektedir. Yetişkin veya üst seviyede olan akranın çocuk için bir yapı iskelesi kurması gerekmektedir. Yapı iskelesi terimi çocuğun öğrenmesi ve gelişimi için yetişkinin rehberlik etmesini ifade eden bir benzetmedir (Jacobs, 2001). Bu bakımdan aile temelli okuryazarlık etkinliklerinin çocuk için bir yapı iskelesi oluşturduğu söylenilebilir. Aile okuryazarlığı programlarında ebeveynler çocuğa dil gelişimi açısından hem önemli bir kaynak hem de önemli bir rehberdir.

Aile okuryazarlığı programının dayandığı bir diğer kuram, Bronfenbrenner tarafından 1979 yılında ortaya konulan Ekolojik Sistemler Kuramı'dır. Bu kurama göre, birey gelişim sürecinin merkezinde yer almakta ve çevresindeki çeşitli sistemler bireyin gelişimini doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilemektedir. Bu sistemlerin en küçüğü mikrosistemdir. Mikrosistem çocuğun yakın çevresi (aile, arkadaşları) olarak ifade edilebilir. Yani çocuğun ilk gelişim alanı ailedir. Bu bağlamda, ebeveyn özellikleri ve çocuğun ebeveynleriyle kurduğu etkileşim, çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir.

Literatürde, ailelerin okulla kurdukları iş birliği aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecine destek olmalarının, çocukların akademik yaşamlarına olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Epstein ve Sheldon, 2006; Hoover-Dempsey vd., 2001; Ion vd., 2022). Bu iş birliği kapsamında aile okuryazarlığı kavramı, çocuğun dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen önemli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuryazarlık gelişimi yalnızca okul süreciyle sınırlı kalmamakta; çocuğun erken yaşlardan itibaren aile içinde yaşadığı etkileşimler aracılığıyla biçimlenmektedir. Nitekim "okuma-hazır bulunuşluk yaklaşımı" uzun yıllar boyunca okumanın gelişimsel bir ürün olduğunu öne sürerken, son dönemde kabul gören "erken okuryazarlık yaklaşımı" okuryazarlık becerilerinin örgün eğitime başlamadan önce gelişmeye başladığını vurgulamaktadır. Yılmaz Hiğde ve Baştuğ'un (2021) çalışmasında da aile okuryazarlığının çocukların erken okuryazarlık ve fonolojik farkındalık becerilerinde belirleyici bir rol oynadığı, dolayısıyla aile ortamındaki etkileşimlerin dil gelişimi açısından kritik öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Son yıllarda Türkiye'de aile okuryazarlığına yönelik çalışmaların sayısında artış görülmektedir. Örneğin Sönmez, Özden ve Çetinkaya (2024) yürüttükleri aile okuryazarlığı programı aracılığıyla ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliklerinin geliştiğini ortaya koymuş; Çetinkaya (2024) ise ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiştir. Gönen ve arkadaşları (2022) ise ebeveynlerin yaş, kitap okuma sıklığı ve çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin okuryazarlık düzeylerini etkilediğini göstermiştir. Ancak, bu çalışmaların sayısı hâlâ sınırlıdır ve özellikle ilkokul düzeyinde aile temelli okuryazarlık uygulamalarının çocukların dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen kapsamlı araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, ailelerin çocuklarının dil gelişim sürecine aktif katılımını destekleyecek, sistematik biçimde yapılandırılmış bir programın geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Araştırmanın temel amacı, çocukların dil becerilerini (okuma, okuduğunu anlama, yazma) geliştirmeyi hedefleyen Aile Temelli Dil Becerilerini Güçlendirme Programı'nı (ATDGP) tasarlamak ve programın etkililiğini incelemektir. Bu bağlamda araştırmada yer alan sorular şöyledir:

1) Uygulama öncesi ve sonrasında katılımcı çocukların dil becerileri test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Katılımcı çocukların sesli etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin günlük kayıtlarında en sık rapor ettikleri görüşler nelerdir?

3) Katılımcı çocukların sosyal etkinlik uygulamalarına ilişkin günlük kayıtlarında en sık rapor ettikleri görüşler nelerdir?

4) Katılımcı ebeveynlerin sesli etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin günlük kayıtlarında en sık rapor ettikleri görüşler nelerdir?

5) Katılımcı ebeveynlerin sosyal etkinlik uygulamalarına ilişkin günlük kayıtlarında en sık rapor ettikleri görüşler nelerdir?

2. YÖNTEM

ATDGP'nın çocukların Türkçe becerilerine etkisini inceleyen bu araştırmada, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden müdahale deseni tercih edilmiştir. Müdahale deseninde, deney süreci ön planda yer almakta; nitel veriler ise süreci destekleyen ikincil veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2021). Bu araştırmada da ATDGP aracılığıyla çocukların Türkçe becerilerinin gelişim süreci deneysel olarak incelenmiş, ayrıca ailelerin ve çocukların görüşlerinden elde edilen nitel veriler süreci destekleyici biçimde değerlendirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, İstanbul Bakırköy ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ve velileriyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun araştırmaya katılımı için okul yönetimiyle iş birliği yapılmıştır. Bu kapsamda okulda 3. sınıf

öğrenci velilerine yönelik dil becerilerinin önemine ilişkin bir seminer verilmiştir. Bu seminer sonunda çalışmanın kapsamından bahsedilerek gönüllü velilerle ve çocuklarla birlikte çalışmanın gerçekleştirileceği bildirilmiştir. Buna göre 7 aile ve onların çocukları çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Seminer sonunda gönüllü olan veliler hem çocuklarının bilgilerini hem de iletişim bilgilerini araştırmacılar tarafından hazırlanan formlara doldurarak teslim etmişlerdir. Çalışmada yer alan ailelerin eğitim durumu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Aile Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	**f**
Lisans	7
Lisansüstü	2
İlkokul	2
Yüksekokul	3
Lise	2
Toplam	16

Tablo 1 incelendiğinde anne ve babalardan %56'sı lisans ve lisans üstü eğitime sahipken %44'ü lise ve altı eğitime sahiptir. Anne-baba haftalık çalışma saatlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Anne-Baba Haftalık Çalışma Süreleri

Haftalık çalışma süresi	**f**
0-20	5

21-40	4
41+	7

Tablo 2 incelendiğinde anne babaların %44'ü haftalık 41 saat ve üzerinde çalışmaktadır. Anne babanın çocukla gün içerisinde geçirdiği süreye ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ebeveynlerin Gün İçerisinde Çocuklarıyla Geçirdikleri Saat

Ebeveynin çocuğu ile geçirdiği süre	**f**
0-30	3
31-60	4
61-90	5
91+	4

Katılımcı ebeveynlerin %44'ünün gün içerisinde çocuklarıyla 1 saatten az vakit geçirdikleri görülmektedir (Tablo 3).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için aşağıda belirtilen araçlar ve yöntemler kullanılmıştır:

Dil becerileri testi: Katılımcı öğrencilerin sözcük dağarcığı, okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarındaki temel kazanımları ölçen bir test geliştirilmiştir. Bu kapsamda MEB'in Türkçe müfredatındaki 2. 3. ve 4. sınıf seviyelerinde yer alan ortak kazanımlar tespit edilmiştir. Bu kazanımlar "Okuduğunu anlama alanında: Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur; Kelimelerin eş veya yakın anlamlılarını bulur; Metnin konusunu belirler; Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. Yazma alanındaki kazanımlar ise, "Kısa metinler yazar; Olayları oluş sırasına göre yazar" olarak belirtilen kazanımlardır.

Öğrencilerin sözcük dağarcığını ölçmek üzere eş ve zıt anlamlı sözcükleri bulmayı gerektiren kırk sözcük belirlenmiştir. Bu sözcükler 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Bu bölümde öğrencilerden, verilen sözcüklerin eş ve zıt anlamlılarını yazarak belirtmeleri istenmiştir. Testin ikinci kısmında okuduğunu anlama kazanımlarını ölçmek üzere iki okuma metnine dayalı toplam beş açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmada kullanılan ilk okuma metni, Türkçe ders kitabından seçilmiş ve öğrencilerin önceden karşılaşmadıkları sürekli bir metin olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden bu metni okuyup metinle ilgili sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Bu kapsamda 2 derin anlamlı bir basit anlamlı 3 soru sorulmuştur. Diğer metin ise, süreksiz metin türlerinden gündelik yaşam durumlarıyla ilgili hazırlanmış tablo okuma görevidir. Bu kapsamda öğrencilere sunulan tabloda okul etkinlikleri ile ilgili bilgilerden çıkarım yapmayı gerektiren açık uçlu üç soru sorulmuştur.

Testin son bölümünde, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik üç açık uçlu soru yer almaktadır. İlk soruda öğrencilere görseller verilmiş ve bu görsellerde anlatılan öyküyü yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Diğer iki soruda ise öğrencilerin yazma kazanımlarından (kısa metinler yazar) hareketle metin oluşturabilmeleri için onlara süreksiz iki metin verilmiştir. Öğrencilerden metinde verilen bilgileri kullanarak davet metni ve sınıf duyurusu yazmaları

istenmiştir. Sözcük dağarcığında puanlama 0-1 olarak yapılmıştır. Okuma ve yazma becerilerini ölçen soruların puanlamasında dereceli puanlama anahtarı kullanılmış ve 0-2 aralığında puanlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra, ölçme ve değerlendirme ve Türkçe eğitimi konularında iki uzmanın görüşleri alınmıştır.

Öğrenci ve veli sosyal etkinlik günlükleri: Yapılan etkinliklerin ardından öğrenciler ve veliler tarafından ayrı ayrı doldurulmak üzere yarı yapılandırılmış formlar hazırlanmıştır. Bu formlarda, öğrencilere aileleriyle gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Benzer şekilde, velilere de etkinlik sonrasında çocuklarının dil becerilerindeki gelişimlerine ilişkin gözlemlerini ve etkinliği genel olarak değerlendirmelerini amaçlayan açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Öğrenci ve veli okuma etkinlik günlükleri: Araştırmacılar tarafından seçilen kitaplara yönelik gerçekleştirilen etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin ardından çocuklardan okuma sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış formları doldurmaları istenmiştir. Benzer şekilde, ailelere de etkileşimli sesli okuma etkinlikleri sonrasında sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmalarını sağlayan yarı yapılandırılmış formlar verilmiştir.

Toplantı notları: Program süresince onar gün aralıklarla velilerle çevrim içi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda velilerden yapılan etkinliklerle ilgili görüş ve deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimlerine ilişkin gözlemlerini aktarmaları istenmiştir. Son olarak yeni hafta yapılacak etkinliğe ilişkin velilere bilgilendirme yapılmıştır.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırma, 16.03.2023 tarihinde velilere yönelik düzenlenen seminerin ardından gönüllü katılım göstermek isteyen aileler ve çocuklarının belirlenmesiyle başlamıştır. Bunu takiben ailelere araştırma sürecinde sesli ve etkileşimli bir şekilde okunacak çocuk kitaplarının temini için kitap bilgisi verilmiştir. 07.04.2023 tarihinde ilk toplantı gerçekleştirilmiş ve ilk on güne ait etkinlik bilgileri velilerle paylaşılmıştır. Onar günlük periyodlarla devam eden araştırma süreci 07.06.2023 tarihinde sona ermiştir. Tablo 4'te velilerden beklenen etkinliklerin bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 4. Araştırma Süreci

Hafta	Velilerden gerçekleştirilmesi beklenen etkinlikler	Etkinliğin İçeriği
1. on gün	Sesli etkileşimli okuma Sanat ve teknoloji müze gezisi	Hazırlanan etkileşimli sesli okuma yönergesine göre "Kuşlar ve Arılar" adlı kitabın okunması Geçmişten günümüze insanların kullandıkları ağırlık, uzunluk vb. ölçme araçlarının sergilendiği müze gezisi gerçekleştirildi. Velilerden çocuklarının ilgisini çeken objeleri fotoğraflaması ve bunlar hakkında onlarla sohbet etmesi istendi.
2. on gün	Sesli etkileşimli okuma: Bavulumdaki kırık fincan Semt pazarı ziyareti	Hazırlanan etkileşimli sesli okuma yönergesine göre "Bavulumdaki Kırık Fincan" adlı kitabın okunması Velilerden çocuklarıyla birlikte önceden belirledikleri üç ürünü fiyat ve nitelik açısından karşılaştırarak en iyi olanı almaları için yönlendirmeleri ve bu konuyla ilgili sohbet etmeleri istenmiştir.

3.on gün	Sesli etkileşimli okuma Evin yanındaki parklardan birinde gezinti ve parkta bulunan ağaçların incelenmesi	Hazırlanan etkileşimli sesli okuma yönergesine göre “Hoş geldiniz” adlı kitabın okunması Ailelerden, evin yakınındaki parklardan birinde çocuklarıyla birlikte gezinti yapmaları, parkta bulunan ağaçlardaki yaprakları incelemeleri ve bu konuda çocuklarıyla sohbet etmeleri istenmiştir.
4. on gün	Sesli etkileşimli okuma: Gönül kuşu Sanat müzesi gezisi	Hazırlanan etkileşimli sesli okuma yönergesine göre “Gönül kuşu” adlı kitabın okunması Geçmişten günümüze çocuk dergileri ve gazetelerinin sergilendiği bir müzenin gezilmesi ve bu dergi ile gazeteler hakkında çocuklarla sohbet edilmesi planlanmıştır.
5. On gün	Sesli etkileşimli okuma Müze gezisi Duvar gazetesi oluşturma	Hazırlanan etkileşimli sesli okuma yönergesine göre “Sevgili öğretmenim” adlı kitabın okunması Ailelerden, geçmişten günümüze demiryolu araçlarının sergilendiği bir müzeyi gezmeleri ve müzede yer alan objeler hakkında çocuklarıyla sohbet etmeleri istenmiştir. Velilerden günlük gazeteden aile bireyleri tarafından ayrı ayrı seçilecek haber görsellerinin birleştirilerek duvar gazetesi oluşturulması ve bu haberlere ilişkin sohbet edilmesi istenilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada, karma yaklaşımın doğasına uygun olarak nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Dolayısıyla veri analizinde de nitel ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 25.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak ön test ve son test biçiminde uygulanan Dil Becerileri Testi'nden elde edilen veriler, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu istatistiksel karşılaştırma testi, araştırmada yer alan çalışma grubunun büyüklüğünün 15'in altında olması ve aynı grubun ön test ile son test puanları arasındaki farkların karşılaştırılmak istenmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Kaur ve Kumar, 2015).

İkinci grup analizler için nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre, araştırmada öğrenciler ve veliler tarafından etkinlikler sonrasında doldurulan formlardan elde edilen yanıtlar ile on günde bir gerçekleştirilen veli toplantılarının kayıtları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde önce kodlar, kodlardan kategoriler, kategorilerden temalara ulaşılmaktadır (Merriam, 2009). Gerçekleştirilen bu araştırmada da belirtilen yöntem izlenilmiştir.

2. BULGULAR

Araştırma bulguları sunulurken önce nicel verilerden elde edilen bulgular, ardından nitel verilerin içerik analizinden çıkan bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin dil becerileri testi ön ve son uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Dil Becerileri Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	f	x̄	Medyan	Standart sapma.	varyans	min.	max.
Ön test toplam	8	25,8	27	3,94	15,554	20	30
Son test toplam	8	32,5	33,5	6,84	46,857	24	46
Ön test-son test farkı	8	6,6	7	6,16	37,982	-5	17
Sözcük Dağarcığı ön test	8	15,7	17	3,10	9,643	10	19
Sözcük Dağarcığı son test	8	21,3	20	5,95	35,411	12	32
Sözcük dağarcığı ön test–son test farkı	8	5,6	6,5	5,73	32,839	-5	14
Okuma ön test	8	6,7	7,5	2,25	5,071	3	9
Okuma son test	8	7,1	7,5	2,16	4,696	4	10
Okuma on test-ön test fark	8	,3	,0	3,06	9,411	-4	6
Yazma ön test	8	3,3	3,5	1,40	1,982	2	6
Yazma son test	8	4	4	1,19	1,429	2	6

Yazma son test ön test fark	8	,6	,5	1,06	1,125	-1	2

Dil becerileri ön test son test puanları arasındaki farkın manidarlığına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Dil Becerileri Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Manidarlık Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.		z	p
Dil becerileri ön test	Negatif sıralar	1	2,50	2,50		
	Pozitif Sıralar	7	4,79	33,50		
					-2,176	,030
Dil becerileri son test	Eşit	0				
	Toplam	8				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin dil beceri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan parametrik olmayan Wilcoxon Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yani, çalışma kapsamında yürütülen uygulama ve etkinlikler sonunda öğrencilerin dil becerilerinin testle ölçülen kapsamda geliştiğini söylenebilir.

3.1. Nitel bulgular

Dil Becerileri

Araştırmada yarı yapılandırılmış öğrenci-veli günlüklerinin ve toplantı kayıtlarının içerik analizi yöntemiyle incelenmesinden ulaşılan temalar, kategoriler ve kod örnekleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kod, Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Kod Örnekleri
Dil Becerileri	Dinleme becerisi	Yönergelere uyması
	Konuşma becerisi	Sözel iletişim
	Yazma becerisi	Sorulara yazılı cevap vermesi
	Okuma becerisi	Daha dikkatli, anlayarak okuma
Sosyal Beceriler	Özgüven	Kendisinin alışveriş yapması
	Sorumluluk	Bireysel olarak yapabileceklerinin farkında olması
	Ebeveyn-çocuk ilişkisi	Daha çok vakit geçirme
	Kitap okuma alışkanlığı	Kitap okumayı sevme

Tablo 7 incelendiğinde dil becerileri ve sosyal beceriler olarak iki temaya ulaşılmıştır. Dil becerileri teması altında dört kategori ortaya çıkmıştır. Veliler, süreç boyunca yapılan etkinliklerin birçok yönden çocukların dil gelişimlerine katkıları olduğunu düşünmektedir. Dinleme becerisi olarak ele alındığında, yemek yapma etkinliğinde Eren'in annesi duruma uygun bir atasözü söylemiş ve Eren bu atasözünün anlamını sormuş daha sonra annesini dinlemiştir. Eren'in annesi bu durumun dinleme becerisi üzerinde etkili olduğunu düşünmüştür.

> *"Elmalı turta yaparken "emeksiz yemek olmaz" dedim. Bunun üzerine konuştuk. Ayrıca tarifi ben söyledim o da beni dinleyerek dâhil oldu."*

Dinleme becerisinin gelişimine bir başka örnek ise Gökçe'nin annesi tarafından ifade edilmiştir. Gökçe, müze gezisi esnasında annesine bilmediği eşyaları sorduktan sonra annesinin anlatımını dikkatle dinlemiştir.

> *"Dinleme becerisine faydası var. Müzedeki eşyaların özelliklerini heyecanla dinledi."*

Ahmet'in annesi dinleme becerisinin gelişimine örnek olarak etkileşimli sesli okuma etkinliklerini örnek göstermiştir. Etkileşimli sesli okumalar esnasında yönergelerde bulunan soruları aralarında tartışırken çocuğunun kendisini dikkatle dinlediğini bu nedenle dinleme becerisinin geliştiğini düşünmektedir.

> *"Karşılıklı tartıştığımız bölümde beni dikkatle dinlediğini fark ettim."*

Veliler etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin çocuklarının okuma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Örneğin, Eren'in annesi kitap okurken etkinlik öncesine göre vurgu ve tonlamalara dikkat ederek gerçekleştirdiğini bu durumun da her okumada biraz daha ilerlediğini ifade etmiştir.

"Hayvan konuşmalarının seslendirmelerinin tonunu değiştirerek okuması hoşumuza gitti."

"Okurken tonlamalar son okumada daha vurgulu oldu."

Buna ilave olarak, Melis'in annesi de çocuğunun okuma etkinliklerini daha dikkatli bir şekilde okuduğunu belirtmiştir. Okuma becerisinin sadece etkileşimli okuma etkinlikleriyle değil diğer etkinlikler esnasında da gelişebildiği görülmüştür. Ege'nin annesi müze gezisi esnasında sergilenen eşyaların açıklamalarını okuduğunu belirterek bu durumu ortaya koymuştur.

"Mesela materyaller üzerindeki açıklamaları okudu."

Müzelerin okuma becerisini geliştirdiğine ilişkin bir başka örnek ise çocuk dergileri ve gazetelerinin sergilendiği müze gezisi olmuştur. Eren'in annesi, dergi ve gazetelerin kapak sayfalarından yararlanarak çocuğunun görsel okuma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir.

"Çok çeşitli dergilerin görsel okumasına katkıda bulunduğunu düşünüyoruz."

Süreç boyunca gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin doğal bir sonucu olarak, çocukların kelime hazinelerinde artış gözlemlenmiştir. Ege'nin annesi çocuğunun okuma esnasında bilmediği kelimeleri sorduğunu bu sayede yeni kelimeler öğrendiğini belirtmiştir.

"Kitabı okurken daha dikkatli okumaya başladı yabancı kelimeler olduğunda soruyor."

Gökçe'nin annesi de benzer şekilde *"Kelime dağarcığının genişlediğini gözlemleyebiliyorum."* diyerek yapılan etkinliklerin çocuğunun kelime

dağarcığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Eren'in annesi ise müze gezisi sırasında bilmediği kelimeleri kendilerine sorarak not aldığını belirtmiştir. Gezi sonrasında Eren, günlüğüne yeni öğrendiği eski Türkçe kelimeleri yazarak annesinin ifadesini desteklemiştir.

> *"Müzedeki eserlerin yanındaki açıklamaları okumaya çalıştı yanında götürdüğü not defterine ilk defa duyduğu kelimeleri ve bilgileri yazdı. Merak ettiklerini veya anlayamadıklarını bize sordu. Verdiğimiz yanıtları ilgiyle dinledi."* (Eren'in annesi)

> *"Eski zamanlarda kullanılan ağırlık birimlerini öğrendim mina dirhem okka"* (Eren)

Konuşma becerisi olarak incelendiğinde veliler çocuklarının etkinlikler süreciyle birlikte çevreleriyle sözel olarak daha iyi iletişim kurduklarını düşünmektedirler. Örneğin, Melis'in annesi, ikinci on günlük etkinlikte çocuğunun pazar esnafıyla kurduğu iletişimin konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, dördüncü on günlük etkinlik kapsamında gerçekleştirilen müze gezisinde, çocuğunun sorduğu soruların niteliği ve kendileriyle kurduğu iletişim biçimi açısından önceki döneme göre belirgin bir gelişme gösterdiğini ifade etmiştir.

> *"Pazardaki esnafla fiyat sorma konuşması ürünlerin kaç gr. olacağı vb. konuşma becerisinin etkisinin baya pekiştiğini gördük. Çocuğumuz bir sonraki pazara gitme konusunda ısrar etti."* (İkinci on gün)

> *"Çocuğumuzun müzedeki objeleri ve aydınların hayatlarını incelerken bizimle olan iletişimi üst seviyede oldu. Özellikle ağırlık ölçüleri bölümündeki soruları bizi şaşırtır nitelikteydi."* (Dördüncü on gün)

Gökçe'nin annesi çocuğun araştırma sürecindeki gelişiminin arttığını ebeveyn günlüklerinde ifade etmiştir. Örneğin, ilk hafta yemek yapma etkinliğinde *"Konuşma becerisine etkisi var. Bana malzemeleri hangi sıra ile hangi zamanda ne katmam gerektiğini söyledi."* olarak ifade ederken ikinci on günlük zaman dilimindeki sesli etkileşimli okuma etkinliğinden sonra *"Kızım her zaman kendini ifade etme konusunda başarılıydı ama etkinliklerle birlikte doğru kelimelerle ifade etme konusunda gelişim gösterdi."* diyerek zamanla gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Dördüncü on günlük süreçte park gezisi ve ağaç incelemesinden sonra *"Çocuğum artık kendini çok güzel bir şekilde ifade ediyor. Çocuğumun bana karşı daha açık ve net konuştuğunu benimle daha fazla paylaşım yapmaya çalıştığını düşünüyorum."* diyerek çocuğunun gelişiminin devam ettiğini belirtmiştir. Son on günlük süreçteki etkinliklerin ardından, veli *"Çok derin ve olgun sohbetler ediyoruz, bundan çok keyif alıyoruz."* diyerek çocuğunun konuşma becerisi açısından artık ileri bir düzeye ulaştığını ifade etmiştir.

Benzer ifadeler Eren'in annesi tarafından da ifade edilmiştir. Örneğin, etkileşimli okuma etkinliğinin ardından ebeveyn, günlüğünde çocuğunun kelime bilgisinin geliştiğini ve etkileşimli okuma sırasında yöneltilen sorulara yanıt verirken kendisini daha iyi ifade edebildiğini belirtmiştir.

> *"Kelime hazinesine yeni kelimeler eklendi. Kitap sorularını yorumlarken kendi duygularını açıkça ifade edebildi."*

Eren'in annesi benzer bir ifadeyi pazara gitme etkinliğinden sonra da kullanmıştır. Çocuğunun pazarda almak istediği ürünler için satıcılarla iletişime geçtiği dolayısıyla konuşma becerisinin geliştiğini düşünmektedir.

> *"Almak istediği ürünün fiyatını sormak istediği için pazarcıyla sözel iletişime geçti."*

Ahmet'in annesi ise etkinliklerin tüm dil becerilerinin yanı sıra özellikle konuşma becerisine daha fazla katkı sağladığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

> *"Bütün dil becerilerine katkısı olduğunu düşünüyorum. Özellikle kendini ifade etme konuşma becerisini olumlu etkilediğini düşünüyorum."*

Dil becerileri teması altında yazma becerisi açısından incelendiğinde, Zeynep'in annesi etkinlikler sürecinde çocuğunun kendisini yazılı olarak ifade etmeye çalıştığını ve çocuğu bazı hatalar yapsa da süreç sonunda bu hataları düzeltebileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

> *"Kendini yazarak ifade etmeye çalışıyor konuşma dilindeki hataları yazarken de yapıyor ancak bu etkinliklerle birlikte bunları aşacağını düşünüyorum."*

Etkinlik sürecinin sonunda Zeynep'in annesi çocuğundaki yazma hatalarının başlangıca göre anlamlı derecede azaldığını bu nedenle yapılan etkinliklerin yazma becerisi açısından etkili olduğunu belirtmiştir.

> *"Zeynep başlangıca göre yazma becerisinde kendini geliştirdi. Başlangıçta çok fazla hata yapıyorken şimdi çok az hata yapıyor."*

Rüzgar'ın annesi yapılan sanat müzesi gezisinde çocuğunun notlar almasının yazma becerisiyle ilişkili olduğunu dolayısıyla yazma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir.

> *"Sergide gördüğü resim ve ağırlık ölçüsü koleksiyonunun ait olduğu kişilerle ilgili notları okuyup deftere yazmasından dolayı hem okuma hem de yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum."*

Eren'in annesi de etkileşimli okuma esnasında yapılan yazma etkinliklerinin çocuğunun yazma becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

> *"Kitaptaki küçük kızın nasıl bir iyilik yapacağını tahmin edip kâğıda yazması ve bunu güzel cümlelerle ifade edebilmesinin yazma becerisine etkisi olduğunu düşünüyorum."*

Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler teması altında veriler incelendiğinde süreç boyunca çocukların farklı beceriler kazandığı görülmüştür. Etkileşimli okuma etkinliklerinin kazandırdığı becerilere bakıldığında empati becerisi ön plana çıkmaktadır. Bu duruma örnek olarak Zeynep'in annesi çocuğunun kitaptaki kahramanlarla kendisini özdeşleştirebildiğini belirtmiştir.

> *"Kutup ayılarının yerine kendini koyması da empati becerisi açısından güzeldi."*

Benzer şekilde Eren'in annesi de çocuğunun etkileşimli okuma etkinlikleriyle soyut olan empati becerisini somut bir şekilde tanıdığı ve kazandığını ifade etmiştir.

> *"Empati duygusunun önemini hep vurgulayan bir aileyiz. Bunu kitapta okuyup empati duygusunu ismiyle tanımlaması ve idrak etmiş olmasını görmek bizi mutlu etti."*

Eren, annesinin ifadelerini destekler nitelikte, etkileşimli okuma etkinliği sonrasında günlüğüne duyguların önemli olduğunu yazmıştır.

> *"Hislerimin duygularımın önemli olduğunun farkına varmamı sağladı."*

Rüzgar'ın annesi benzer şekilde etkileşimli okuma sonrasında çocuğunun soyut ve erken yaşta anlaşılması zor olan duyguları öğrendiğini ve kendini daha iyi ifade edebildiğini belirtmiştir.

> *"Duygularını daha somut bir şekilde gördü. Hayal etmesi zor olan duygu ve düşüncelerini anlatmayı öğrendi."*

Süreç sonunda olumlu yönde etkilenen sosyal becerilerden biri de özgüvendir. Özellikle semt pazarına giderek alışveriş yapan çocukların bu deneyim aracılığıyla özgüvenlerinin geliştiği görülmüştür. Aysu'nun annesi, bu duruma dikkat çekerek aynı gün içerisinde ilerleyen süreçte de çocuğunun kendi aldığı ürünleri kendisinin servis ettiğini ve o gün yaşadıklarından dolayı mutluluk duyduğunu hissettiğini belirtmiştir.

> *"Pazara gittiğinde pazarcılara iletişim kurarak ya da marketten kendisinin alıp gelmesi özgüvenini daha da artırıyor. Akşam eve geldiğimizde aldığı meyveleri kendisi yıkadı. Tabaklara koydu. Aysu'nun yüzüne baktığımızda çok mutlu olduğunu gördüm. Gururluydu. Artık sürekli pazara gelmek istiyor."*

Rüzgar'ın annesi semt pazarı etkinliğinde çocuğunun sorumluluk alarak hem birey olma hem de ailenin bütçesini bilme gibi nedenlerden dolayı ailenin bir üyesi olma anlamında önemli katkılar sağladığını belirtmiştir.

> *"Neyi ne kadar almamız gerektiğini bütçemizi aldıklarımızı nasıl taşıyacağımızı biliyor ve görüyor olması birey olma hissiyatı ve aileye mensup olma gibi duygular geliştirebilmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum."*

Başka bir etkileşimli sesli okuma sırasında bir kız çocuğunun kitapta yaptığı etkiyi gören Gökçe'nin karakterden yola çıkarak kendisinin de böyle bir etkiyi yapabileceğini hissettiği annesi tarafından belirtilmiştir.

> *"Gerektiğinde kitleleri etkileyebilecek potansiyele sahip olabileceğimizi fark eden çocuğumun heyecanını görmek keyifliydi."*

Sorumluluk becerisi de bu süreçte çocuklar tarafından kazanılan becerilerden birisidir. Bu duruma örnek olarak, Eren'in annesi semt pazarı etkinliğinde çocuğunun istek ve ihtiyaçlarını ayırt edebilmesinin ve buna göre alışveriş yapmasının onda sorumluluk duygusunu geliştirdiğini belirtmiştir.

> *"Pazara girmeden önce harcayabileceğimiz parayı kendisine vererek sorumluluk almasını sağladım. Almak istediğimiz ürünün ihtiyacımız mı yoksa isteğimiz mi olduğuna konuşarak karar verdik. Kendi fikrini belirtme ve benim fikrimi sormaya çalışması açısından olumlu iletişim kurduğumuzu düşünüyorum."*

Etkileşimli okumalar sonrasında ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmaları olmuştur. Örneğin, Melis'in annesi *"Kitap okuma sevgisini pekiştirdi. Yavaş yavaş okuma alışkanlığı gelişiyor."* diyerek bu durumu ifade ederken, Aysu'nun annesi *"Yaptığımız etkinlikler okuma alışkanlığı kazanması için çok etkili oldu."* diyerek bu durumu ortaya koymuştur.

Son olarak gerçekleştirilen bu elli günlük sürecin çocuk ebeveyn arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği tespit edilmiştir. Örneğin, Etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında gerçekleştirilen soru-cevap uygulamaları, ebeveynlerin çocuklarını daha yakından tanımaları için bir fırsat oluşturmuştur. Eren'in annesinin görüşleri de bu durumu desteklemektedir. *"Tek bavula neler sığdıracağını anlatırken onun için değerli eşyaların neler olduğunu bilmek keyifliydi."*

Eren bu durumu daha farklı ifade ederek *"Tek okusam bu kadar zevk alamayacağımı düşündüm."* etkileşimli sesli okumanın aileyle birlikte yapıldığında onun için daha keyifli olduğunu belirtmiştir. Eren'e benzer şekilde Zeynep de ailesiyle birlikte kitap okuduğu için mutlu hissettiğini belirtmiştir. Gökçe ise, *"Çok güzel oldu çünkü onlarla vakit geçirdim"* diyerek ailesiyle vakit geçirdiği için etkinliği çok güzel bulduğunu ifade etmiştir. Gökçe'nin annesi uygulamalar öncesinde çalıştığı için çocuğuyla çok fazla vakit geçiremediklerini etkinlik sayesinde daha çok paylaşımda bulunabilme imkânına eriştiklerini belirtmiştir.

> *"Günümüz şartlarında çalışan anne olarak kısıtlı zaman geçiriyoruz etkinliklerle birlikte bize ve Gökçe'ye çok iyi geldi."*

Ege'nin babası müze gezme etkinliğini çocuğuyla birlikte gerçekleştirdiklerini müze gezisi sonrasında da etkinlikler yaptığını belirtmiş ilave olarak bu etkinlikler sonrasında uzun süredir çocuğuyla bir etkinlik yapmadığını fark etmiştir.

> *"Genelde anneyle yapılan etkinlikleri bugün oğlumla beraber yaptık. Beraber seyahat ettik müze dışında yerler de gezdik. Uzun zamandır oğlumla birlikte gezmediğimi düşündüm."*

3. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, çocukların dil becerilerini desteklemeyi hedefleyen ATDGP'nin etkililiği değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda ATDGP'nin çocukların dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların gelişimi aile, çevre, birey gibi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler arasında aile ön plana çıkmaktadır. Aile, çocuk açısından ilk eğitim kurumu olmakla birlikte yetişkinliğe kadar çocuğun gelişimini sürekli etkileyen bir değişkendir.

Ebeveynlerin gelirleri (Bae ve Wickrama, 2014), eğitim durumları (Schochet vd., 2020) gibi aileye bağlı değişkenler çocukların akademik başarılarını etkilemektedir. Buna ilave olarak ailelerin eğitime dâhil olmaları çocukların akademik başarılarını ve motivasyonlarını olumlu etkilemektedir (Chohan ve Khan, 2010).

ATDGP sürecinde ebeveynler çocukların dil becerilerini geliştirmek üzere sürece dâhil olmuşlardır. Çocuklarıyla birlikte belirlenen etkinlikleri yapmışlar ve süreç sonunda çocukların dil becerileri gelişmiştir. İlgili alan yazına bakıldığında aile okuryazarlığının çocukların dil becerilerine etkilerini inceleyen çalışmalarda aileyle birlikte yapılan etkinliklerin çocuklar açısından faydalı olduğu görülmüştür. (Anderson vd., 2010; Bus vd., 1995; Breeze ve Halbach, 2023; Timmons ve Pelletier, 2014). Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin çocuğun dil becerileri gelişimi için kaliteli girdiye ihtiyaç duymalarıdır. Ailenin ATDGP sürecinde çocuğuyla kurduğu bu kaliteli iletişim doğal olarak dil becerilerini geliştirmiştir.

ATDGP kapsamında aileler, çocuklarıyla birlikte müze gezileri, yemek yapma etkinlikleri, parkta ağaç inceleme ve pazar alışverişi gibi etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu etkinlikler esnasında çocuklar aileleriyle iletişime geçerek dört temel dil becerilerini de aktif olarak kullanmış ve bu becerilerin hem ailelerden toplanan nitel verilerde hem de çocuklara yapılan dil becerileri testinde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan etkinlikler ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimi teşvik etmektedir. Örneğin, yemek yapma etkinliğinde çocuk tarifi okuyabilir veya ebeveynlerinden aldığı yönergeyi gerçekleştirebilir. Bu durum çocukların konuşma ve dinleme becerisini geliştirme açısından faydalı olmuştur. Crawford ve Zygouris-Coe'ya (2006) göre de yemek yapma etkinlikleri hem okuma hem de sözlü iletişim kurma becerileri açısından gelişim sağlamaktadır. Yapılan etkinliklerden bir diğeri de etkileşimli sesli okumalardır.

Sesli okumalar esnasında kitapları bazen çocuklar bazen ebeveynler okumuştur. Okumalar esnasında tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu durum onlarda dil becerilerinin gelişimini desteklemiştir. Nitekim literatürde yapılan çalışmalarda etkileşimli sesli okumaların çocukların dil gelişimine önemli katkısı olduğu belirtilmektedir (Richman ve Columbo 2007; Senechal 1997). Ayrıca etkileşimli sesli okumalarla birlikte çocukların kelime hazineleri de gelişmiştir. Çocukların kelime hazinelerindeki gelişim, sadece etkileşimli sesli okuma etkinlikleriyle sınırlı kalmamış müze gezileri sırasında da yeni kelimeler öğrendikleri görülmüştür. Aile çocuğuyla nitelikli ve sık bir şekilde iletişim kurduğunda kelime hazinelerinin geliştiği (Ör., Rowe, 2012) veya ebeveynlerin eğitim seviyelerinin, kelime bilgilerinin çocukların dil gelişiminde önemli bir değişken olduğu (Ör., Pancsofar vd., 2010) belirtilmektedir. Dolayısıyla çocukların dil becerileri üzerinde ebeveyn özelliklerinin ve ebeveyn çocuk ilişkilerinin niteliği çocukların dil gelişiminde doğrudan etkili denilebilir.

Mevcut araştırmada gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda, tüm paydaşların (anne, baba ve çocuk) birbirleriyle olan ilişkilerinin güçlendiği ve program sürecinde birbirlerinin farklı yönlerini tanıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar bu durumu günlüklerinde etkinlikleri aileleriyle yapmanın onları mutlu ettiğini belirterek ifade ederken ebeveynler kitap okurken sorgulamalar yoluyla çocuklarının farklı özelliklerini tanırken, müze gezileri gibi etkinliklerde de çocuklarıyla uzun aradan sonra vakit geçirmenin keyifli olduğunu belirterek bu durumu ortaya koymuşlardır. Aile okuryazarlığı programlarının aile ilişkilerinin güçlendirilmesi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Swain vd., 2014). Örneğin, süreçte kullanılan etkileşimli sesli okuma etkinlikleri, ebeveyn ve çocuk arasında soru-cevap, tartışma, bilgiyi genişletme, kişisel tepkileri paylaşma ve kavramları yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme gibi alanlarda etkileşim ve öğrenme fırsatları sağlamaktadır (Morrow, 1990). Buna ilave olarak kitap okuma alışkanlığı geliştirmede, kitapları sevmede de etkileşimli sesli okuma faydalı

olmaktadır (Mcgee ve Schickedanz, 2007). Nitekim bu araştırmada ebeveynler yapılan etkileşimli sesli okumaların çocukların okumaya karşı olan tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. ATDGP'nin geliştirdiği diğer sosyal beceriler ise sorumluluk ve özgüven becerisidir. Çocuklar, semt pazarında gerçekleştirilen alışveriş etkinliğinde hem sorumluluk alarak belirlenen ürünü satın almış hem de bu sürecin bir sonucu olarak özgüvenlerinde olumlu gelişmeler göstermiştir. Bu durum, ebeveyn günlüklerinden elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Alanyazında da aile temelli programların çocukların özgüvenini (Scott vd., 2010), sosyal becerilerini (Kağıtçıbaşı vd., 2009) ve özdenetim becerilerini (Lam vd., 2013) geliştirdiği, ayrıca davranış sorunlarını azalttığı (Scott vd., 2010; Sylva vd., 2008) belirtilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın, aile temelli okuryazarlık gelişimi alanında geliştirilen ATDGP aracılığıyla alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada uygulanan ATDGP programındaki etkinlikler, sosyoekonomik açıdan farklı kesimlerden ailelerin katılımına olanak tanıyacak biçimde ücretsiz olarak tasarlanmıştır. Bu yönüyle, her ailenin programı kolaylıkla uygulayabilmesi mümkündür.

Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, katılımcı sayısının görece sınırlı olmasıdır. Bu sınırlılıktan hareketle, ilerleyen çalışmalarda daha geniş ve çeşitlendirilmiş çalışma gruplarıyla benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ATDGP yalnızca dil becerileri üzerindeki etkisiyle sınırlı olarak değerlendirilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda benzer programların matematik, fen okuryazarlığı gibi farklı alanlara uyarlanarak etkilerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

ATDGP programının uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesi, çocukların akademik başarıları ve okula uyum süreçleri üzerindeki kalıcı etkilerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Programın ayrıca ebeveynlerin

okuryazarlık tutumları, ev içi iletişim biçimleri ve çocuklarla etkileşim sıklığı üzerindeki etkileri de araştırılabilir. Uygulama açısından bakıldığında, ATDGP programının sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler aracılığıyla ailelere tanıtılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, programın çevrim içi veya mobil uygulama biçiminde dijitalleştirilmesi ailelerin erişimini kolaylaştırabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi:

Bu araştırmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bildirimi:

Bu araştırmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı:

Bu araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 2023-05 sayılı karar gereğince uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA

Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., ve diğerleri. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy, 10*(1), 33–53.

Bae, D. ve Wickrama, K. A. S. (2014). Family socioeconomic status and academic achievement among Korean adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 35*(7), 1014–1038. https://doi.org/10.1177/0272431614549627

Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science, 17(*4), 184–197.

Breeze, R. ve Halbach, A. (2023). Families, language, and equal opportunities: Identifying good practices in family literacy projects. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01469-9

Britto, P. R. ve Brooks-Gunn, J. (2001). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills: Concluding comments. *New Directions for Child and Adolescent Development, 92*, 91–99.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1–21.

Çetinkaya, S. (2024). Ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 13*(1), 120-133. https://doi.org/10.30703/cije.1325391

Champion, T., Hyter, Y., McCabe, A., ve Bland-Stewart, L. (2003). A matter of vocabulary: Performance of low-income African American Head Start children on the Peabody Picture Vocabulary Test-III.

Chohan, B. I. ve Khan, R. M. (2010). Impact of parental support on the academic performance and self concept of the student. *Journal of Research and Reflections in Education, 4*(1), 14–26.

Chomsky, N. (2012). Democracy and education. **Counterpoints, 422,* 55–70. http://www.jstor.org/stable/42981754

Crawford, P. A. ve Zygouris-Coe, V. (2006). All in the family: Connecting home and school with family literacy. *Early Childhood Education Journal, 33*, 261–267. https://doi.org/10.1007/s10643-005-0047-x

Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research.* Sage Publications.

Dean, J. C., Hailey, H., Moore, S. J., Lloyd, D. J., Turnpenny, P. D. ve Little, J. (2002). Long term health and neurodevelopment in children exposed to antiepileptic drugs before birth. *Journal of Medical Genetics, 39*(4), 251–259.

Dodici, B. J., Draper, C. D. ve Peterson, C. A. (2003). Early parent–child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 124–136.

Epstein, J. L. ve Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school-family and community partnerships. In C. F. Conrad ve R. S. Serlin (Ed.), *Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (ss. 116–137). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412976039

Georgiou, G., Inoue, T. ve Parrila, R. (2021). Developmental relations between home literacy environment, reading interest, and reading skills: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Child Development.* https://doi.org/10.1111/cdev.13589

Gönen, M., Yıldız, E., Bilgen, Z., Türe Köse, H. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumları: Karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(1), 32-59. https://doi.org/10.16916/aded.1003135

Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal, 26*, 121–138.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. ve Jones, K. P. (2001). Parent involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195–209.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. ve Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27*, 236–248.

Ion, I. E., Lupu, R. ve Nicolae, E. (2022). Academic achievement and professional aspirations: Between the impacts of family, self-efficacy and school counselling. *Journal of Family Studies, 28*(2), 587–610. https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1746685

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. ve Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 764–779. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.003

Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning, 23*(2), 297. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00665.x

Kuo, N. (2016). Promoting family literacy through the five pillars of family and community engagement (FACE). *School Community Journal, 46*(1), 199–222.

Kusleika, L. (2014). *Understanding children's early literacy development: The nature and role of parental support* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Victoria, Kanada.

lam, S. F., Chow-yeung, K., Wong, B. P., lau, K. K., ve Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers: results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology,* 38, 126–135.

Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice, 2*(12), 59- 67. https://doi.org/10.1002/bs.3830130610

Liew, J., Gonzalez, J.E. (2023). Introduction to the Book. In: Gonzalez, J.E., Liew, J., Curtis, G.A., Zou, Y. (Ed.) *Family Literacy Practices in Asian and Latinx Families.* Critical Cultural Studies of Childhood. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14470-7_1

Malmeer, E., ve Assadi, N. (2013). Language production and comprehension: The effect of pre-school aged siblings on toddlers language development. *Theory and Practice in Language Studies 3*(7), 1226-1231.

McGee, Lea M. ve Judith A. Schickedanz. 2007. Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher 60*(8). 742–751. https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

Morrow, L. M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. L. M. Morrow ve J. K. Smith (Ed.), *Assessment for instruction in early literacy* (ss. 110–133). Prentice Hall

Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., The Family Life Project Investigators. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 450–463.

Richman, W. A. ve Columbo, J. (2007). Joint book reading in the second year and vocabulary outcomes. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(3), 242–253.

Robinson, S. R., Kleven, G. A. ve Johnson, S. (2005). Learning to move before birth. *Prenatal Development of Postnatal Function, 2*, 131- 175.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762–1774.

Saracho, O. N. (2002) Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care, 172*(2), 113-122. https://doi.org/10.1080/03004430210886

Schochet, O. N., Johnson, A. D. ve Ryan, R. M. (2020). The relationship between increases in lowincome mothers' education and children's early outcomes: Variation by developmental stage and domain. *Children and Youth Services Review, 109*, 104705. https://doi.org/10.1016/j.childyouth. 2019.104705

Scott, S., Sylva, k., doolan, M., Price, J., Jacobs, B., Crook, C. ve landau, S. (2010). randomised controlled trial of parent groups for child antisocial behaviour targeting multiple risk factors: The SPOkeS project. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 51, 48–57.

Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language, 24*(1), 123–138. https://doi.org/10.1017/S0305000996003005.

Shen, Y. ve Del Tufo, S. N. (2022). Parent-child shared book reading mediates the impact of socioeconomic status on heritage language learners' emergent literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 59*(2022). https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.003.

Sönmez, M., Özden, B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2024). Aile okuryazarlığı programı ile ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin geliştirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 9*(2), 306-316. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1567162

Swain, J., Brooks, G., ve Bosley, S. (2014). The benefts of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research, 12*(1), 77–91.

Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K. ve Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology,* 78, 435–455.

Taylor, D. (1998). *Family literacy: Young children learning to read and write.* Heinemann

Timmons, K. ve Pelletier, J. (2014). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy 14*(3), 1-23.

Trask, R. L. (1999). *Key concepts in language and linguistics.* Routledge.

Vacca, R.T. ve Vacca, J.L. (2000) Reading and learning to read. Longman

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society.* Harvard University Press.

Yılmaz Hiğde, A. ve Baştuğ, M. (2021). Aile okuryazarlığı kavramına kuramsal bir bakış. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 89-109.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The family is the first educational setting for the child. Especially in terms of language development, the first inputs start in the womb. So much so that studies say that babies hear sounds in the womb and recall them after birth (Dean et al., 2002; Robinson, Kleven, & Johnson, 2005). Therefore, it would not be wrong to say that the family is where the individual receives his/her first language education. The child's communication with his/her parents and their language competence will directly affect the child's language skills (Breeze & Halbach, 2023). This is also evident in the prevalence of the terms "family" and "environment" while defining the concept of "mother tongue". The predominance of these words is determined by the child's acquisition of the mother language through communication with his or her family and

environment. Since a child's mother tongue acquisition takes place through communication before starting school, adequate and quality input is important during these periods. Because these periods can be expressed as critical periods in terms of language learning.

The mother's direct communication with her child improves the child's linguistic skills (Huttenlocher et al., 1991). This is because the mother is closest to the child from infancy. Although the mother is an important factor, factors such as siblings and fathers are also important in language development. For example, a study found that children with siblings had better comprehension skills than children without siblings (Malmeer & Assadi, 2013). In addition, children's access to books, listening to songs, reading nursery rhymes, and being presented with complex narratives are among the variables that have important effects on children's language learning (Saracho, 2002). As a result, when children are exposed to high-quality language inputs for an extended length of time, their language development will follow suit.

This study intends to develop a program Family-Based Language Skills Strengthening Program" [FBSLP] that will stimulate families' interactive communication abilities (reading, reading comprehension, and writing) in order to promote their children's academic progress in terms of language skills. In this sense, the research aims to answer the following questions:

Is there a significant difference between the language skills test scores of the participant children before and after FBSLP?

What are the most frequently reported opinions of the participant children in their diary records regarding the FBSLP *interactive reading aloud practices*?

What are the most frequently reported opinions of the participant children in their daily records regarding the FBSLP *social activity practices*?

What are the most frequently reported opinions of the participant parents in their diary entries regarding the FBSLP *interactive reading aloud practices*?

What are the most frequently reported opinions of the participant parents in their daily records regarding the FBSLP *social activity practices*?

Method

This study investigates the impact of the Family-Based Language Skills Enhancement Program (FBSLP) on children's Turkish language development, employing an intervention design within a mixed methods framework that

integrates both quantitative and qualitative approaches. In this design, the experimental process takes precedence, with qualitative data serving as a supplementary source of insight (Creswell, 2021). In the current study, the development of children's Turkish skills through FBSLP was examined experimentally, while the perspectives of families and children were included as qualitative data to support and enrich the process.

The study was conducted with seven third-grade students and their parents at a public school. Data were collected using language skills tests, student and parent social activity diaries, student and parent reading activity diaries, and meeting notes. The Kruskal-Wallis test was employed to analyze the quantitative data, while content analysis was used to examine the qualitative data.

Findings (Results)

According to the findings of the pre-test and post-test obtained from quantitative data, it can be said that the students' language skills improved to the extent measured by the test at the end of the applications and activities carried out within the scope of the study.

As a result of the analysis of the qualitative data obtained in the study, the themes of language skills and social skills were reached. There are "listening, speaking, writing, reading" categories under the theme of language skills. There are "self-confidence, responsibility, parent-child relationship, book reading habit" categories under the social skills theme. The qualitative findings, consistent with the quantitative results, confirm the development of children's Turkish language skills and also highlight improvements in their social skills and family relationships.

Conclusion and Discussion

As a result of the research, it was concluded that the FBSLP was effective in the development of children's language skills. With the FBSLP, families engaged in social activities with their children such as museum visits, cooking, examining trees in the park, and open market shopping. During these activities, children actively used all four basic language skills by communicating with their families, and it was concluded that these skills improved both in the qualitative data collected from families and in the language skills test administered to children. The activities encouraged parent-child communication. For example, in the cooking activity, the child can read the recipe or follow the instructions given by the parents. This was beneficial in terms of developing children's speaking and listening skills. According to Crawford and Zygouris-Coe (2006), cooking

activities provide development in terms of both reading and verbal communication skills. It may be recommended to develop similar programs on mathematics and science literacy for students attending the first level of basic education and their families.