



SESLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİĞİNDE, ANNENİN KÜLTÜREL SERMAYESİNİN ÇOCUĞUN OKUL ÖNCESİ OKURYAZARLIK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Oğuz EMRE*

ÖZ

Araştırmanın amacı, sesli kitap okuma etkinliğinde annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisini incelemektir. Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada, durum çalışma deseninin alt modeli olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örneklem yöntemine uygun olarak seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Almanya’da yaşayan ve farklı eğitim ve sosyoekonomik düzeye sahip 6 Türk kökenli anne ve onların okul öncesi dönemdeki çocuklarından oluşmaktadır. Annelerin çocuklara sesli kitap okuma sürecini ev ortamında incelemek için, gözlem türlerinden yapılandırılmamış laboratuvar çalışması kullanılmıştır. Çalışmada, ayrıca annelerle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, annelerin sesli kitap okuma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Gözlem sonucunda elde edilen veriler, sosyal dizi analizi (social sequence analysis) yardımıyla, annelerle yapılan görüşmede elde edilen veriler de betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; okul öncesi okuryazarlık gelişiminde önemli rol oynayan sesli kitap okuma yöntemi, annelerin kültürel sermayelerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kültürel sermayesi yüksek olan annelerin, kültürel sermayesi düşük annelere göre sesli kitap uygulamasıyla çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine daha iyi katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Okuryazarlık, Aile Okuryazarlığı, Kültürel Sermaye, Sesli Kitap Okuma, Türk Aileleri

THE INFLUENCE OF MOTHER’S CULTURAL CAPITAL ON DEVELOPMENT OF CHILD’S PRESCHOOL LITERACY IN BOOK READING ACTIVITY

ABSTRACT

The study aims to examine influence of mother’s cultural capital on development of child’s preschool literacy in book reading activity. In this qualitative research, integrated multi-state pattern, a sub-model of case study pattern, was used. Sample group of the study was selected based on the criterion sampling method. Participants of the study consist of 6 Turkish families who live in Germany and have different level of education and socio-economy and their preschool children. In order to observe the process of mothers reading books orally for their children at home, unstructured laboratory study was used from among the types of observation. In the study, interviews were held with the mothers as well. During these interviews, opinions of mothers on book reading were obtained. The data obtained as a result of observation was analysed using the social sequence analysis method, while the data obtained from interviews with mothers was analysed using the descriptive analysis method. According to findings of the study, the method of book reading, which has an important role in preschool literacy development, varies by cultural capitals of the mothers. It is concluded that mothers who have a high cultural capital make better contribution to preschool literacy development of the child through book reading practice compared with mothers who have low cultural capital.

* Institut für Sozialpädagogik und Erziehungshilfe, Çocuk Gelişimi-Eğitimi ve İlköğretim Bölümü, emre_da@hotmail.com

Keywords: Preschool Literacy, Family Literacy, Cultural Capital, Book Reading, Turkish Families

GİRİŞ

Aile, çocuğun sosyalleşme sürecinin gerçekleştiği informal bir eğitim kurumu olarak, çocuğun örgün eğitime başlamadan önce okuryazarlık deneyimlerini edindiği ilk yer olma özelliği taşımaktadır. Erken çocukluk yıllarında çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde ev ortamı kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden çocuğun bu dönemde etkileşimde bulunduğu ve okuryazarlık etkinliklerinin gerçekleştiği bir ortamda bulunması çok önemlidir. Erken yaşlarda, okuma-yazma becerisi ve okuryazarlık için gerekli olan deneyimlerin kazanılmasında ailenin rolü son yıllarda ağırlık kazanmıştır. Ebeveynlerin katkısı olmadan sadece çocuğun eğitim kurumları aracılığıyla okuryazar olabilmesi tek başına yetersiz kalacağı görüşü savunulmuş ve bununla beraber aile okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmıştır (Aşıcı 2009: 21). Ebeveynlerin, aile ortamında ki okuryazarlık uygulama etkinliklerini tanımlamak için ilk defa Taylor (1983) tarafından aile okuryazarlığı kavramı kullanılmıştır. Aile okuryazarlığı; çocukların okuryazarlık becerilerinin ebeveynler tarafından aile ortamında desteklenmesini ve teşvik edilmesini savunan bir yaklaşımdır.

İgili alanyazın incelendiğinde, çocuğun okuryazarlık deneyimi edinmesine okul öncesi dönemde ailenin önemli bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur (Teale, 1978; Durkin, 1966; Sulzby ve Teale, 1991; Anderson ve ark., 1985; Cunningham ve ark., 1995; Taylor, 1983; Nickel, 2005; Ulich, 2003a, 2003b). Çocuklara mümkün olan en erken dönemde okuryazarlık etkinliklerinin zengin olduğu bir çevre sunmak çocuğun okuyazarlık gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle, çocuğun en yakınında bulunan ebeveynlere özellikle de anneye çocuğa ev ortamında etkili iletişim kurmaya yarayan, sözlü ve yazılı dilin önemini kavramayla ilgili etkinlikleri sunması konusunda önemli görevler düşmektedir. Okuryazarlık, Whitehurst und Lonigan'ın (1998) tanımlamalarını temel alırsak, okuma ve yazma öğrenmenin ötesinde yazı diline, kitaplara veya edebi bir dile aşinalık ile ilgili bağlantılı pratikler olarak ele alınabilir. Ebeveynlerin günlük hayatta yapmış oldukları okuryazarlık etkinliklerin, örneğin; ebeveynin sesli kitap okuması, hikaye anlatma, kitap, gazete veya diğer yazılı materyallerin günlük hayatta kullanılması gibi, çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazanmasına katkısı olmaktadır. Özellikle, erken çocukluk döneminde aile içinde ebeveynlerin okuryazarlık ile ilgili yaptıkları etkinliklerin ön okuryazarlık gelişiminde önemli bir rolü vardır. Erken çocuk yaşlarında sesli kitap okuma ve birlikte resimli kitap okumanın, okul öncesi okuryazarlığın ve dilin gelişiminde önemli bir yeri vardır (Bus ve ark., 1995; Morgan, 2005; Neuman, 1996). Bu kanı bilhassa dezavantajlı ailelerin çocukları için geçerlidir (Morgan, 2005). Pellegrini'ye (1991: 380) göre birlikte kitap okuma 'the literacy event par excellence' (mükemmel okuryazarlık etkinliği) olarak kabul edilir. Erken çocukluk yaşlarında sesli okumaları sıkça dinleyen veya yetişkinler tarafından birlikte okuma aktivitelerine dahil edilen çocuklar daha sonraki yıllarda okumaya daha fazla eğilim gösterdileri tespit edilmiştir (Durkin, 1966; Bus, 2001; Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995).

Erken çocukluk döneminde, çocuğun aile içinde dil ve okuryazarlık faaliyetlerindeki deneyimlerin yetersizliği, ileriki dönemde çocuğun okuma-yazma

becerisi kazanabilmesini olumsuz etkileyebilmektedir ve okuduğunu anlama becerilerinde başarısız oldukları saptanmıştır (Ulutaş ve Aksoy 2016). Durkin (1966) çocukları daha erken okumaya başlayan aileler üzerinde araştırma yapmış ve bu çocukların ev ortamında kitaplar , dergiler , kağıt ve kalem gibi kapsamlı okuma-yazma materyallerine kolayca erişimlerinin olduğunu tespit etmiştir. Bu ebeveynler çocuklarının okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi için okuma ve yazma materyallerinin evde mevcut olmasına önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çocukların günlük hayatta ebeveynlerinin çok sık okuma ve yazma etkinliklerini gerçekleştirdikleri ve bu etkinlikler sırasında çocukların anne ve babalarının yanlarında oldukları ve onları bizzat gözlemledikleri tespit edilmiştir.

Çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik, okuma-yazma türü etkinlikleri gerçekleştirmelerini teşvik eden, çocuğa erken yaşlarda ön okuryazarlık deneyimlerini kazanmalarını sağlayacak etkinlikleri tercih etme annelerin dikkat etmesi gereken en önemli esaslardır. Çocuğun okuryazarlık deneyimi, ailesinin sosyo ekonomik ve kültürel düzeyine (Baker ve ark., 1994; Isler ve Künzli 2009) ve ebeveynlerin eğitim seviyesine (Taylor ve ark., 1988) göre farklılık göstermektedir. Smith ve arkadaşları (1997) ebeveynin eğitim düzeyinin erken okuryazarlığı destekleyen uygun ev ortamının oluşmasındaki etkisini vurgulamışlardır. Okuma ve yazma gibi etkinliklerin desteklendiği zengin bir ev ortamı, günlük hayatta çocuğun okuryazarlık gelişimine pozitif bir etki sağlamaktadır. Eğitim seviyeleri yüksek olan annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerileri az eğitilmiş annelerin çocuklarına göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca daha eğitilmiş annelerin az eğitilmiş annelere göre beraber okuma etkinliğinin önemi hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları belirtilmiştir (Curenton ve Justice, 2008).

Almanca konuşan ülkelerdeki alanyazın incelendiğinde, göçmen çocukların aile içinde okuma ve okul öncesi okuryazarlık deneyimleri konusuna yönelik çalışmalar oldukça sınırlı olduğu belirtilmektedir (Kuyumcu, Şenyıldız 2011; Hurrelmann, 2003; Hurrelmann, 2004; Grabow, 2005; Kuyumcu, 2006;2008). Bu bağlamda, Almanya'daki Türk kökenli çocukların okul öncesi okuryazarlık ve okuma deneyimlerini aile ortamında incelemek önem arz etmektedir. Kuyumcu (2008) yaptığı araştırmada, Türk ailelerde çocuklarına kitap okuma etkinliğinin yetersiz olduğunu, az sayıda annenin çocuklarına kitaplardan hikaye okuduklarını ve evde bulunan çocuk kitaplarının genellikle okunmadığını bunun yerine anlatıldığını gözlemlemiştir. Almanya'da yapılan bir diğer araştırmada Türk ailelerde sözlü iletişim kültürünün, yazılı kültüre göre daha baskın olduğu vurgulanmıştır (Kuyumcu, Şenyıldız 2011; Weers, 1990). Almanyada'ki Türk kökenli anneler, okuma ve yazma gibi etkinliklerin okul öncesi kurumlarda veya okulda yapılması gereken bir etkinlik olarak gördüklerini belirtmişler ve bu etkinliklerin formal eğitim kurumlarının görevi olduğunu ifade etmişlerdir (Kuyumcu 2006). Annelerin bu tutumu, ev ortamında yapılan okuma ve yazma türü aktivitelere daha az yer verdiklerini göstermektedir. Biedinger (2009) bir proje kapsamındaki araştırmada, Türk ve Alman ebeveynlerin okul öncesi dönemde eğitici ve teşvik edici etkinliklerin çocukların gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada, Türk çocukların Alman çocuklarına kıyasla daha başarısız oldukları saptanmıştır. Aile ortamında çocuğun gelişimine büyük etkisi olan şarkı söyleme, kitap okuma,

tekerlemeler gibi etkinlikler Türk ailelerde daha az görüldüğü belirtilmiştir. Bunun da Türk ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve ekonomik durumlarının düşük olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Lesemann ve Tuijl (2006) Hollanda'da yapmış olunan iki araştırmada, farklı etnik kökenli ailelerin çocuklarının okuma-yazma ve sözlü dil becerilerinin gelişimine katkısını sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamda analiz etmişlerdir. Bu araştırmaya, Hollandalı orta ve alt sınıf aileler, Türk ve Surinam aileler katılmıştır. Bu çalışma, okul öncesi okuryazarlık uygulamaların (beraber kitap okuma vs.) sıklığının araştırmaya katılan kültürel gruplar arasında büyük bir fark olduğunu göstermektedir. Türk ve Surinam ailelerde Hollandalı orta sınıf ailelerine kıyasla erken Okuryazarlık uygulamaların daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca beraber kitap okuma ve resimli kitaplara bakma gibi etkinliklerin araştırmaya katılan guruplar arasında Türk ailelerde en az gerçekleştiği, Hollandalı orta sınıf ailelerde ise en yaygın olduğu belirtilmiştir (Lesemann ve Tuijl, 2006, s. 217-228'den akt.; Lesemann ve van den Boom, 1999).

Biedinger (2007 , 2009) ve Kuyumcu'nun (2006 , 2008, 2011) Türk kökenli ailelerle yaptıkları çalışmalar Almanya'da bir başlangıç olarak kabul edilsede, Türk kökenli çocukların Alman eğitim sisteminde karşılaştıkları temel sorunların ve eksikliklerin değişik perspektiflerden incelenmesi gerekmektedir. Araştırmada, Almanya'da yaşayan Türk ailelerin sosyo-ekonomik statülerinin yanı sıra eğitim ve kültür seviyelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Annelerin sosyo-ekonomik, eğitim ve kültür seviyelerinin, sesli kitap okuma sürecindeki davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi, sosyolojik bir teori ile mümkün olabilir. Bu araştırma için Bourdieu' ün (1983) kültürel sermaye teorisi kullanılmıştır. Kültürel sermaye, bireyin ailede ve örgün eğitimde edindiği eğitimsel yetkinlikleri (Kes Erkul, 2014: 629) ve bireyin hayatı boyunca kazandığı bilgi ve beceri gibi donanımları içermektedir. Ebeveynler sosyalleşme sürecinde kültürel sermayelerini, çocuklarına eğitim yoluyla ve onlarla yaptıkları faaliyetlerle transfer ederler. (Biedinger, 2009; Becker, 2010). Bu süreçte, ebeveynlerin kültürel sermayelerinin, eğlendirici ve eğitici ebeveyn-çocuk faaliyetlere olumlu etkisi göz ardı edilemez bir gerçektir (Klein ve Biedinger, 2009; Biedinger ve Klein, 2010). Toplumda kültürel sermaye eşit olmayan bir şekilde dağılmaktadır. Bu yüzden, her çocuğun ailede kazandığı bilgi ve beceri farkındalılık göstermektedir. Annelerin kültür sermayelerinin yüksek veya düşük seviyede oluşu, okul öncesi yaşlardaki çocukların gelişimi için önem arz etmektedir. Bu bilgiler ışığında, Almanya'daki Türk kökenli ailelerin çocuklarının okul öncesi dönemdeki eğitimi ve gelişiminin araştırılması ilgi konusudur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, annelerin sesli kitap okuma etkinliğini ev ortamında incelemektedir. Okul öncesi dönemde sesli kitap okuma etkinliği, alanyazınlarında okuryazarlık gelişimi için en önemli etkinlik olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, annelerin sahip olduğu kültürel sermayenin (Bourdieu 1983) çocukların okul öncesi dönemde ki okuryazarlık gelişimine etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen şu sorulara cevap aranmaktadır:

(i) Sesli kitap okuma sürecine, annelerin kültürel sermayelerin etkisi nasıldır?

(ii) Okul öncesi döneminde okuryazarlık gelişimi için önemli bir araç olan sesli kitap okuma yöntemi, annelerin kültürel sermayelerine göre nasıl farklılık göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde dört alt modelden bahsedilmektedir: (i) bütüncül tek durum deseni, (ii) iç içe geçmiş tek durum deseni, (iii) bütüncül çoklu durum deseni, ve (iv) iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2009: 326). Bu çalışmada, durum çalışması deseninin alt modeli olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desende, her bir durumun kendi içinde tek tek ayrı olarak bir bütünlük içerisinde ele alınması ve daha sonra birbirleriyle kıyaslanması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırmada, annenin kültürel sermayesinin çocuğa kitap okumadaki etkisini incelemek istendiğinden, öyle ki buda doğrudan çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimini etkilemektedir, kültürel sermaye düzeyleri düşük ve yüksek olan anneler seçilmiştir. Her bir annenin çocuğa sesli kitap okuma sürecindeki performansları ve bunun okul öncesi dönemdeki okuryazarlık gelişimine etkisini tespit etme amaçlanırken, daha sonrada bu annelerin çocuğun okuryazarlık gelişimine katkısı birbirleriyle karşılaştırılmak istenmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak örneklem seçilmiştir. Ölçüt örneklemede amaç, örnekleme önceden belirlenen ölçütlere göre belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırma, Almanya'da yaşayan ve çocukları okul öncesi dönemde olan 6 Türk kökenli anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, annelerin sesli okuma sürecindeki performanslarının kültürel sermayelerine göre farklılık gösterebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle, araştırmaya katılan annelerin seçiminde eğitim ve sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan annelerin 3'ünün sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük (Örnek A, B ve C), diğer 3'ünün sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yüksektir (Örnek D, E ve F). Araştırmaya katılan annelerin yaşları 28-38, çocukların yaşları ise 4,5-6 yaş arasında dağılmaktadır. Annelerden 3'ü (Örnek D, E, F) lise dengi bir okuldaki mezun olduktan sonra meslek eğitimi aldıkları, diğer üç annenin (Örnek A, B, C) ise sadece ortaokul dengi bir okuldaki mezun oldukları tespit edilmiştir. Annelerin kültürel sermayelerinin düşük veya yüksek olarak sınıflandırılması, sadece bu çalışma grubunda ki anneler arasındaki sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi gibi ölçütler baz alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, gözlem türlerinden yapılandırılmamış laboratuvar çalışması kullanılmıştır. Bu gözlem türündeki amaç, araştırmadaki katılımcıları yapay ortamda

tamamen kendi hallerine bırakmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Annenin çocuğa sesli kitap okuma süreci, tamamen araştırmacı tarafından dışardan gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında anne-çocuk etkileşim süreci gönüllük esasına dayalı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır, ayrıca annenin kullandığı sözsüz iletişim (nonverbal communication) bu süreçte kayıt edilmiştir. Okuma sürecine eşlik eden sözsüz iletişim yani jest ve mimikler, interaksiyon sürecin analizi için çok büyük bir önem arz etmektedir (Merkel 2005). Sözsüz iletişimin kayıt altına alınması, anne ve çocuk arasındaki etkileşim sürecindeki duygusal boyutu tespit etmede önemli rol oynar (Caspé 2009, s. 354 f.). Bu araştırma için iki dilli (Türkçe ve Almanca) resimli çocuk kitabı „Çiftlikte/Auf dem Bauernhof“ seçilmiştir. Bu resimli çocuk kitabının iki baş kahramanı (Simon ve Hanna) vardır. Kitabın ana karakteri olan Hanna diğer ana karakteri Simon’u çiftlik içinde aramaktadır. Çünkü birlikte tavşan kümesini temizleyeceklerdir. Hanna onu çiftliğin çeşitli yerlerinde aramaktadır. O, Simon’u en sonunda tavşan kümesinde bulur. Simon, tavşan kümesini çoktan temizlemiştir bile. Anneler kitap okuma sürecindeki dil seçimlerinde serbest bırakılmışlardır.

Ayrıca araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde kullanılmıştır. Görüşme tekniği için görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda annelere, onların kültürel sermayelerini belirleyici sorular (Eğitim, meslek ve sosyo-ekonomik gelir düzeyleri vs.) yöneltilmiştir. İkinci aşamada ise annelerin ne kadar sıklıkla çocuklarına kitap okudukları, sesli kitap okuyunca nelere dikkat ettikleri ve çocuğa sesli kitap okumalarındaki amaçları hakkında derinlemesine bilgi edinme amaçlanmıştır.

Veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği açısından her iki veri toplama aracının araştırmada kullanılmasının uygunluğu ve hazırlanışı için uzman görüşü alınmıştır. Araştırmada ki katılımcıların isimleri kesinlikle kullanılmamış olup, gizlilik ilkesine bağlı kalınmıştır. Çalışmaya katılan her bir anne için, „Örnek A“, „Örnek B“ gibi kodlar verilmiştir. Gözlem ve görüşme, annelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için, araştırmacı annelerle sadece bir defa bir araya gelmiştir. Gözlem süreci, annelerin okuma hızına ve biçimine göre 5 dakika ve 16 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Analiz sürecinde öncelikle, kaydedilen veriler metin haline gelmesi için transkribe edilmiş olup, okuma sürecinde not edilen sözsüz iletişimle ilgili notlarla birleştirilerek analiz için hazır hale getirilmiştir. Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması gözlem tekniğinden elde edilen veriler, ilk önce sosyal dizi analizi (social sequence analysis) yardımıyla analiz edilmiştir. Sosyal dizi analizi, iletişim süreci içinde ortaya çıkan anlam bütünlüğünü (context of meaning) kavramayı sağlar. Böylece etkileşim sürecinin en küçük (micro) boyutu çözümlenebilmektedir. Sonuç olarak, sosyal dizi analizi ile iletişim sürecinde var olan davranış tipolojisi belirlenir. Bu yaklaşım, etkileşim sürecindeki kişilerin birbiriyle ilişik ve sıralanmış açıklamalarından oluşur (Dinkelaker ve Herrle, 2009). Daha sonra da elde edilen sonuçlar kendi aralarında karşılaştırılmıştır ve kültürel sermaye (Bourdieu 1983) perspektivinden genel olarak değerlendirilmiştir. Transkribe edilen sesli kitap okuma sürecinin analizi araştırmacı tarafından üç evreye ayrılmıştır:

I. Evre: Giriş (Okumaya hazırlık evresi) Bu evredeki hazırlık, anne ve çocuk etkileşim sürecinin şekillendirilmesi açısından önemlidir. Bu evre, sesli okuma öncesinden “Hadi başlayalım!” veya “Sana şimdi bir kitap okuyacağım.” gibi okumaya giriş hazırlığı yapılmasından ve kitap konseptinin tanıtılmasından oluşmaktadır. Okumaya hazırlık evresinde analiz edilecek kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Giriş (Okumaya hazırlık evresi)

Okumaya hazırlık evresi	Kategoriler
Kitap konseptinin tanıtılması	Kitabın kapağına dikkat çekilmesi
	Kitabın başlığına dikkat çekilmesi
	Kitabın kahramanlarının tanıtılması

II. Evre: (Anne ve çocuk arasındaki etkileşim) Anne ve çocuk arasındaki etkileşim sesli okuma sürecinin ana kısmını oluşturmaktadır ve sesli okumanın yapısını biçimlendirmektedir. İnteraksiyon (etkileşim) yapısı aynı zamanda hikâyenin ana temasının kavratılmasının nasıl yapıldığına dair ipucu vermektedir. Bu süreçte, annenin çocuğa hikâyenin ana temasını nasıl anlattığı sorgulanır. Buradaki önemli olan konu, annenin ana temayı aktarmak için metnin sadece okunması dışında herhangi bir strateji kullanıp kullanmadığı, şayet kullanıyorsa hangi stratejiyi kullandığıdır. Bununla ilgili kategoriler aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 2. Anne ve çocuk arasındaki etkileşim

Kategoriler	Alt Kategoriler
Annenin okuma tarzı	Diyalog şeklinde okuma tarzı
	Monolog şeklinde okuma tarzı
Annenin okuma	Hatırlatıcı sorular sorma
	Çocuğun ilgisini tutma
	Çocuğun soru sormasına imkân verme
	Çocuğa inisiyatif almasına imkân verme
	Etkin geri bildirim verme
	Yoklayıcı ve ilgi arttırıcı sorular sorma

tutumu	Non-verbal impuls
	Nesneleri adlandırma
	Hikâyenin temasından uzaklaşmama
	Ses tonunu yükseltme
Çocuğun rolü	Aktif
	Pasif

III. Evre: Sonuç (Hikâyenin ana temasını kavratma) Çocukların bu evrede öykünün ana temasını kavrayıp kavramadığı ele alınmaktadır. Bu evre, annelerin çocuklarının ana temayı anlayıp anlamadıklarını, anladılarsa ne kadar anladıklarını öğrenmek için yapılan etkinlikleri veya sorulan soruları içerir. Örneğin; ‘Tüm zaman boyunca bunları kimi aradı?’ (Örnek B) veya ‘Simon (öykünün kahramanı) neredeydi?’ (Örnek A). Çocuğun ana temayı anladığını test etmek için hikâyeyi anlatmasını annenin talep etmesi: ‘Hadi bakalım! Şu hikâyeyi bir anlat! Simon neredeydi?’ (Örnek C) gibi ifadelerden oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda bununla ilgili kategoriler verilmiştir:

Tablo 3. Hikâyenin ana temasını kavratma

	Kategoriler
Anne	Hikâyenin ana temasını anladığına dair yoklama
Çocuk	Temayı kavrayıp kavramadığına dair ifadeler

Araştırma sonunda, annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre araştırmanın verileri, soruların ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşmede yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Bu yaklaşımda katılımcıların görüşlerini doğrudan yansıtmak amacıyla görüşmeden alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Elde edilen nitel veriler sistematik bir biçimde betimlenmiştir. Ayrıca çalışmada annelerin ifadelerine de yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, yapılandırılmamış laboratuvar çalışması gözlem tekniğinden elde edilen verilerin analiz sonuçları ve annelerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda ki sesli kitap okuma etkinliği ile ilgili sorulara vermiş oldukları yanıtların analiz sonuçları ayrı olarak sunulmuştur.

A. Annelerle Görüşmede Elde Edilen Bulgular

Günlük Hayatta Sesli Kitap Okuma Etkinliği İle İlgili Bulgular

Görüşme yapılan annelerin tümü “Günlük hayatta çocuğunuzla birlikte kitap okuma etkinliği yapıyor musunuz?” şeklinde yöneltilen soruya karşılık, anneler kitap okumayı uykudan hemen önce tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Annelerin 5’i sesli kitap okumayı uyku ritüelinin bir parçası olarak görüyorlar. Öyle ki anneler; „*Uyumadan önce akşamları, ama her gün değil. Haftada belki bir defa.*“ (Örnek A); „*Akşam yatacağı zaman.*“ (Örnek E); „*Yalnızca uykudan önce.*“ (Örnek C); „*Biz her akşam yatmadan önce okuyoruz.*“ (Örnek D); „*Daima çocuğum uykuya gitmeden önce, ona okumaya çalışıyorum.*“ (Örnek F) gibi cevapları vermişlerdir. Diğer 1 anne ise „*Günlük çocuğuma her zaman kitap okuduğumu söyleyemem. Öyle ki, gününe bağlı.*“ (Örnek B) gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Çocuklara Sesli Kitap Okumada Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Bulgular

“Çocuğunuza sesli kitap okurken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna hikâyenin bütününe ne anlatılmak istendiği hakkında konuştuklarını belirten annelerden 4’ü “*Çocuğumun beni dinlemesi çok önemli ve ayrıca onun okuduğumu anlatmasını istiyorum, anlayıp anlamadığını bilmek için.*” (Örnek A); “*Anlayıp anlamadığını bilmek istiyorum.*” (Örnek F), “*Anlatılanları kendi kelimeleriyle anlatabiliyor mu?*” (Örnek C), “*Hikâye okunduktan sonra, hikâyede geçen olayları sözlü olarak anlatılması.*” (Örnek B) sesli okuma sürecinde dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Diğer 2’i anne (Örnek D ve E) ise hikâyeyi okurken ses tonuna, vurgulamaya, duraklara, jest ve mimiklere dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Anneler bu stratejileri, çocuğun okuma sürecinde azalan dikkatini artırmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sesli Kitap Okumanın Amacı ile İlgili Bulgular

Annelere sorulan “Çocuğunuza kitap okumanızın amacı nedir?” şeklindeki soruya genel olarak farklı cevap verdikleri görülmüştür. Sesli kitap okuma etkinliğini yapmasında hiç bir amaç gütmemediğini söyleyen annelerden biri “*Sesli okuma etkinliğini sadece akşamları çocuğu sakinleştirmek için, ama öğlen vakitlerinde herhangi bir amaçla yapmıyorum.*” (Örnek D) şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir anne sesli kitap okumayı çocuk yatmadan önce faydalı olduğunu söyleyerek „*Çocuğumun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmek istiyorum.*“ (Örnek C) görüşünü belirtmiştir. Bu görüşe yakın cevap veren bir diğer anne „*Çocuğun hayal gücünü harekete geçirme.*“ (Örnek E) becerisini desteklediğini ifade etmiştir. Diğer anneler çocuklarıyla sesli okuma etkinliğini yapmalarındaki niyetlerini „*Çocukla bir arada zaman geçirme.*“ (Örnek B); „*Çocuğun zevk alması.*“ (Örnek A); „*Bilgi düzeyini artırma.*“ (Örnek F) gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

B. Yapılandırılmamış Laboratuvar Çalışması ve Gözlem Tekniğinden Elde Edilen Bulgular

I. Evrenin Analiz Sonuçları: Giriş (Okumaya hazırlık evresi)

Çocuğun konsantrasyonunu yükseltmek ve birlikte hareket etme ruhunu güçlendirme açısından önem arz eden okumaya giriş kısmı, bir anne (Örnek D) haricinde tüm örneklerde mevcuttur. Annelerin hepsi, çocuğun dikkatini okumadan önce kitabın ön kapağına çekmişlerdir ve kitabı ellerinde tutarak çocuğa göstermişlerdir. Örneklerden (E ve C) hikâyenin başlığına çocuğun dikkatini çekmeden,

direk resimli hikâye kitabının ilk sayfasındaki metin kısmını okumaya başlamışlardır. Diğer örnekler (A, B, D ve F) hikâyenin başlığına dikkat çekmişlerdir. Hikâyenin ana temasını kavrama açısından, büyük önem taşıyan hikâyenin karakterlerinin tanıtımı sadece bir örnekte (F) mevcuttur. Diğer tüm örneklerde okumaya başlamadan önce karakterler hiçbir şekilde ele alınmazken, bu örnekte öykünün kahramanlarının tanıtımı yapılmıştır.

II. Evrenin Analiz Sonuçları: (Anne ve Çocuk Arasındaki Etkileşim)

Anneler (Örnek A ve C) sesli kitap okuma sırasında, çocuk ile aralarında sağlıklı bir etkileşimin oluşmasını tam anlamıyla başaramamaktadırlar. Monolog (tek yönlü) okuma anlayışını takip etmektedirler. Bundan dolayı tüm süreç boyunca çocuk pasif bir rol üstlenmektedir. Çocuğun sadece okunan metni sessizce dinlemesi istenmektedir. Sesli okuma süreci A ve C örneğinde, interaktif bir şekilde oluşmadığı tespit edilmiştir. Anneler hikâyeyi diyalog kurarak anlatmak yerine, hikâyenin içeriğini hızlı bir şekilde okuyarak sonlandırmayı istedikleri gözlemlenmiştir. Bu annelerin, sesli okunan öykünün temasını çocuğa aktarabilmede güçlük çektikleri görülmektedir. Bu anneler, öykünün tamamını oluşturan parçalara çocuğun ilgisini çekerek, öykünün ana temasından uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Ana temayı çocuğa kavratma bilincine sahip olmadıkları gayet açıktır. Bu örneklerde sesli okuma diyalog şeklinde yürütülmediğinden dolayı, sesli okuma yapısı sadece hızlı şekilde okumaktan oluşuyor. Buda çocukların okunanı ve gördüklerini kavrayabilmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca anneler okuma sürecinde, örneğin nesnelere adlandırma, yoklayıcı ve ilgi artırıcı sorular sorma, etkin geri bildirim verme çocuğa inisiyatif verme gibi stratejileri çok az denecek şekilde kullanmışlardır. C örneğindeki anne, her ne kadar sesli okuma sürecini monolog yürütsede, çocuğun inisiyatif aldığı ve okuma sürecine dahil olduğu görülmektedir, ama annenin çocuğun inisiyatifleri karşısında sabır gösteremediği özellikle dikkat çekmektedir. Her iki annede (A ve C örneğinde) okuma sürecinde ayrıca ses tonunu aynı düzeyde tuttukları gözlemlenmiştir. Bununda çocuğun öyküye olan ilgisinin çekilmesinde negatif etkisi olmaktadır. Nonverbal iletişim örneğin annenin parmağıyla resimleri, nesnelere göstermesi, sayfaları geriye doğru çevirmesi, göz teması kurması okuma esnasında her iki örnekte de az rastlanılmaktadır. A örneğinde, çocuğun inisiyatif almadığı gözlenmiştir. Ancak A örneğindeki sesli okuma diyalogunda, çocuğun sorduğu sorulara annenin geçistirici ve sadece kısa cevaplar verdiği saptanmıştır.

Annelerden örnek B ve D'nin yapmış oldukları sesli okuma süreci benzerlik göstermektedir. Öncelikle (D) örneğinde, çocuğun aktif olarak katılım sağlamasına rağmen, annenin dominant (baskın) davranış şekli interaksyon sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca anne ve çocuk arasında diyalogun gelişmesini zorlaştırmıştır. Sesli okuma süreci, bu iki örnekte de interaktif bir şekilde oluşmadığı tespit edilmiştir. Annenin dominant davranış şekli okumanın monolog (tek yönlü) olarak yürütülmesini güçlendirmiştir. Çocuğun dikkatinin sürdürülebilmesi için, bilhassa ses tonunun yükseltilmesi gibi stratejiler anne tarafından uygulanmamıştır. Anne, çocuğun öykünün ana temasını anlayıp anlamadığını denetlemeden uzak bir şekilde sesli okumayı sürdürme eğilimi göstermiştir. Buna karşın B örneğindeki annenin de sesli okuma işleminde dominant bir davranış sergilediği ve okuma sürecini monolog olarak sürdürme eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Ancak bu örnekte, çocuğun okuma sürecine

devamlı aktif bir şekilde katılmak istemesi anne tarafından desteklenmemiştir. Her iki örnekte de (B, D) annelerin çocuğun öyküyü sadece dinleyerek takip edip ve anladığı bilincine sahip olmaları, verimli bir interaksyon oluşmasına engel teşkil etmiştir. Okuma sürecinde her iki annenin çocuğa etkin geri bildirim verme, resimdeki nesnelere adlandırma, yoklayıcı sorular sorma ve çocuğun soru sormasına fırsat tanıma gibi tutumları sergilemeden uzak oldukları saptanmıştır. Ayrıca nonverbal iletişim okuma sürecinde, sözle ifade edilenleri destekleyici olarak etkin kullanılmamıştır.

Annelerden, örnek E ve F sesli okuma sürecini interaktif bir biçimde yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu iki anne okuma sürecinde diyalog biçiminde okuma şeklini tercih etmişlerdir. Anne ve çocuk arasındaki etkileşim canlı olup, çocuklar okuma sürecine aktif olarak katılmışlardır. Anneler hikâyeyi oluşturan parçalara çocuğun dikkatini çekerken, ana temadan uzaklaşmadıkları gözlemlenmiştir. Kitabın ana teması, sürekli olarak anneler tarafından olay örgüsü içerisinde bir bütün olarak ele alınmıştır. Anneler okuma sürecinin başından itibaren ana karakterlerin ön planda olmasına büyük önem vermektedirler. (F) örneğinde anne sürekli ve isteyerek isabetli bir şekilde sorulan sorular sayesinde çocuğun dikkatini hikâyenin ana kahramanlarına yönlendirmeye çalışmıştır (**Lütfen eke bakınız**). Çocukların okuma sürecine katılımı her iki anne tarafından teşvik edilmiştir ve “aferin” gibi pekiştiricilerle ödüllendirilmiştir. Okuma süreci esnasında hikâye kitabındaki resimlerdeki nesnelere adlandırılma, ses tonlaması, vurgulama, etkin geri bildirim verme, hatırlatıcı sorular sorma, yoklayıcı ve ilgi artırıcı sorular sorma gibi tutumlar her iki anne tarafından etkin bir şekilde sergilenmiştir. Okuma sürecinde sözle ifade edilenler, nonverbal iletişim ile iyi bir şekilde desteklenmiştir. (Kaynakçadan sonra bir annenin (örnek F) kitabı okuma sürecindeki bazı kesitler ek kısmında verilmiştir. Buraya bakıldığında değerlendirme süreci daha iyi anlaşılacaktır.)

III. Evrenin Analiz Sonuçları: Sonuç (Hikâyenin ana temasını kavratma)

A, B, C ve D örneklerinde annelerin sesli okuma sürecini interaktif ve diyalog biçiminde gerçekleştirememeleri, çocuğun öykünün ana temasından uzaklaşmasına neden olmuştur. Çünkü anneler, öyküyü oluşturan olaylar örüntüsünün parçalarını bir araya getirmede başarısız olmuşlardır. Okuma esnasında çocuğun ana temayı kavramasını denetlemeden uzak olan tek düze okumayı (monolog) tercih etmişlerdir. Bu çerçevede, bu anneler tarafından çocuklara öykünün bitiminde yöneltilen sorular, sadece kitabın son sayfasındaki olay örüntüsünün bir parçasının kavratılıp kavratılmasını denetlemekten ibarettir. Bu bağlamda, çocukların sorulara verdiği cevaplardan da çocuğun ana temayı kavramadığı ve ana temadan kopuk oldukları çok bariz bir şekilde görülmektedir.

Sadece iki anne (Örnek E, F) tutarlı şekilde çocuğun hikâyenin akışı esnasında ne anladıklarını denetlemişlerdir. Çocukların dinledikleri hikâyeleri anlatmaları için, olaylar örüntüsünü oluşturan parçalar hakkında konuşma ve tartışma fırsatları çocuklara verilmiştir. Bu da çocukların olaylar örüntüsünün bütününe anlamasını kolaylaştırmıştır. Annelerden sadece bir tanesi (Örnek F), çocuğu baştan itibaren hikâyeye dahil etmek için kitabın tanıtımını yapmıştır. Özellikle hikâyenin ana karakterlerini tanıtmıştır. Bunun, çocuğun hikâyenin ana temasını kavramasında büyük

etkisi olmuştur. F örneğindeki annenin, çocuğa öykünün ana temasını kavradığı tespit edilmiştir. Diğer annenin (Örnek E) çocuğunun, ana temayı tam olarak değilde kısmen kavradığı kanısına varılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, sesli kitap okuma etkinliğinde annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, annelerin sesli okuma pratiği incelendiğinde iki tip okuma tarzı öne çıkmıştır. Bunlardan birincisi, tek yönlü (monolog) okuma biçimi. Öyle ki, bu yaklaşım çocukların inisiyatif almasına müsaade etmeyen, pasifleştiren ve hikâyenin içeriğini hızlı bir şekilde okunup sonlandırılmasını amaçlamaktadır. Diğer okuma biçimi ise diyalog tarzında gerçekleşen okuma türüdür. Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen diyalog tarzı okumada ("dialogic reading"), çocuğun okuma sürecinde aktif olması ve sürece dahil olması için cesaretlendirilmesi esas teşkil etmektedir. Çocuk, bu yaklaşımda daha çok ön plana çıkarılmakta ve yetişkin, inisiyatifi daha çok çocuğa vermektedir. Monolog biçiminde yapılan sesli okuma, anne ile çocuk arasındaki etkileşimi olumsuz yönde etkilerken, diyalog şeklinde yapılan sesli okuma anne ve çocuk arasındaki hem sözlü hem de sözsüz etkileşimi canlı kılmaktadır. Bu çalışmada, kültürel sermayesi düşük olan annelerin sesli okuma süreci incelendiğinde, monolog tarzı sesli okuma gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Buna karşın kültürel sermayesi yüksek olan anneler, bir anne hariç (Örnek D) sesli okuma sürecini diyalog şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Wygotsky'nin (1987) kuramına göre, çocuğun gelişimi dış etkilere açıktır. Sesli okuma uygulaması, yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) içinde annenin yardımı, rehberliği ve işbirliği aracılığıyla çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine pozitif etki sağlayacaktır.

Resimli kitap okuma, hikâye kitapları okuma gibi birlikte yapılan okuma aktiviteleri okul öncesi çocuklarının kelime gelişimini de önemli derecede tetikler (Mol ve ark., 2008; Sénéchal ve Cornell, 1993; Sénéchal, LeFevre, Hudson ve Lawson , 1996; Sénéchal, Thomas ve Monker, 1995), kelime hazinesi oluşumuna ve metin anlayışının gelişimine pozitif yönde katkı sağlar (Lesemann, Scheele, Mayo ve Messer, 2007). Resimli kitap okuma deneyimleri, okul öncesi yaşlarda da dil bilgisi gelişimine olumlu etki sağlar (Sénéchal, LeFevre, Hudson ve Lawson, 1996). Bu bağlamda, kültürel sermayesi yüksek olan anneler diğerlerine göre daha iyi bir performans göstermektedirler. Diyalog şeklinde yapılan bir sesli okuma, çocukların kelime darlığının gelişimine ve harfleri tanımasına yardımcı olur.

Sesli okuma biçimleri son yıllarda değişim geçirmiştir. Günümüzde sesli kitap okuma sürecinde monolog gerçekleşen okumanın aksine, çocukların sadece dinleyici olarak katılmadıkları, okuma sürecine aktif olarak dahil edilmeleri gerektiği görüşü kabul görmüştür (Wieler, 2015; Wieler, 1997). Bununla birlikte, diyalog tarzında yapılan ve literatürde 'dialogic reading' (Whitehurst ve ark., 1994, s. 688; Whitehurst 1988) olarak tanımlanan, çocukların aktif olarak katılımının avantajları ortadadır. Diyalog tarzında ki okuma, çocuğun sadece okuma kabiliyetini değil, aynı zamanda ileriki okul yolunda çok önemli olan dil gelişimini de tetikler. Bu durum yapılan son araştırmalarca ortaya çıkarılmıştır (Ennemoser ve ark. 2015; Opel, Ameer & Aboud 2009; Whitehurst ve ark., 1994). Çocuğa aktif bir rol yükleyen bu okuma işlemi oldukça düşük seviyede

zahmet gerektirir, ancak getirisi bir o kadar fazladır. Gelişim eksikliği gösteren çocuklara, bu uygulama ile dilsel anlamda daha aktif olmalarına ve güven duygularının artmasına yardımcı olunabilir. Ayrıca ileriki zamanda ki yazılı dil edinimi ve okul öncesi okuryazarlık (emergant literacy) için öncü becerileri teşvik edilebilir (Kraus, 2005, s. 126).

Annenin yaşam boyu aile de ve formal eğitim kurumları aracılığıyla kazandığı bilgi ve eğitim bakımından yetkinlik, onun kültürel sermayesini belirlemede önemli bir unsurdur. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler, eğitim düzeyi düşük olan annelere nazaran çocuğun okuryazarlık gelişimine daha iyi katkı sunacaklardır. Smith ve arkadaşları (1997) araştırmalarında, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin ev ortamını olumlu yönde etkilediğini ve çocuğun başarısına katkı sağlayan okuma, oyun gibi faaliyetlerin ev ortamında daha sık yer aldığını tespit etmişlerdir. Sadece eğitim düzeyi, başlı başına kültürel sermaye kavramını açıklamak için yetersiz kalmaktadır. Bunun dışında annenin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum da kültürel sermayenin biçimlenmesinde rol oynadığı görülmektedir. Öyle ki, annenin sosyo-ekonomik durumu annenin toplumsal kaynaklara erişimini kolaylaştırmaktadır ve yapacağı etkinliklerin imkanını artırmaktadır. Pierre Bourdieu (1983) yaptığı çalışmalarda bu tezin doğruluğunu kanıtlamıştır. Annelerin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri, çocuğun gelişimine katkı sağlayan faaliyetlerin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Hammer ve Weiss (1999, 2000), düşük ve orta gelir düzeyine sahip, Afrika kökenli Amerikan ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına kitap okurken göstermiş oldukları davranış tecrübelerini ve okuma sürecindeki etkileşimi araştırmışlardır. Orta gelirli ailelerin, düşük gelir düzeyine sahip ailelere kıyasla çocuklarına günlük hayatta daha sık sesli kitap okuduklarını bildirmişlerdir. Yazarlar gruplar arasındaki bu farkı annenin eğitim seviyesine bağlamışlardır.

Bu araştırmada, anneler görüşmede sesli okuma etkinliğini günlük hayatta yaptıklarını ve yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Annelerin çoğu hatta çocuklarıyla beraber kitap okumayı, uyku ritüelinin bir parçası haline getirmişlerdir. Buradan yola çıkarak, annelerin çocuğa sesli kitap okumanın çocuklarının gelişimi için önemli olduğu bilincine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca görüşmede sesli okuma sürecinde, kültürel sermayesi düşük olan annelerin nelere dikkat ettikleri ve çocuğa sesli kitap okumalarındaki amaç incelendiğinde, önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farkların ana nedeni, gözlem sonucunda annelerin sesli okuma sürecini iyi bir biçimde organize edemedikleri ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, kültürel sermayesi düşük annelerin, sesli okuma sürecini daha fazla tek düze bir şekilde bir metnin aktarılması şeklinde biçimlendirdikleri görülmüştür. Kültürel sermayesi yüksek olan anneler, sesli okuma davranışında çocukla işbirliğine girerek ve diyalog şeklinde okuma sürecini yürüterek çocuğa sesiz dinleme yerine aktif bir rol vermektedirler. Bu annelerin, öykünün başlangıçtan sonuna kadar çocukla diyalogu sürdürdükleri ve öykünün ana temasını olaylar örüntüsü içerisinde bir bütün olarak benimseyip kavratmak istedikleri gözlemlenmiştir. Çocuğa ana temayı kavratmada, kültürel sermayesi yüksek annelerin bile zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Buda annelerin çocukla beraber kitap okuma tecrübelerinin az olduğu emaresini güçlendirmektedir. Çocuğun ancak aktif olarak katılımı sağlandığında, okul öncesi

okuryazarlık gelişimi diyalog halindeki sesli okumanın avantajlarından yararlanabileceği açıktır. Çocuğun sesli okuma bitiminde öykünün ana temasını bir bütün olarak kavraması, çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimi için büyük bir aşama kaydetmesidir.

Almanya'da yaşayan Türk toplumu uzun yıllardır değişim süreci içersindedirler. Özellikle son yıllarda Alman toplumuna entegrasyon aşırı derecede hız kazandı. Bunun en belirgin boyutu dil alanında gerçekleşmektedir. Yeni nesil, İlk nesillere nazaran Alman toplumuyla daha da bir bütünleşmiştir. Hemen hemen toplumun her kademesinde yer almaktadırlar. Ebeveynlerin yetiştirme tarzları, çocuklarından beklentileri artık içinde yaşadıkları Alman toplumundan farklı değildir. Yeni nesiller Alman toplumu içerisinde sosyalleştikleri için o toplumla özdeşleşmişlerdir. Bundan dolayı okul öncesi eğitimdeki annelerin uygulama şekillerinin Alman toplumunda geçerli olan eğitim anlayışıyla aynı olması, genel bir toplumsal değişimin sonucu olarak değerlendirmek gerekir. Almanya'da yaşayan Türk toplumu için artık etnik ve kültürel faktörlerin çocuk eğitime etkisinin önemli derecede azaldığı söylenebilir. Genel anlamda eğitim ile ilgili sorunların ortaya çıkmasında daha çok ailelerin sosyo-ekonomik (sınıfsal) ve eğitim düzeyleri belirleyici rol oynamaktadır. Çocuk eğitimi üzerinde artık etnik ve kültürel faktörlerin belirleyici olduğu anlayışı geçerliliğini yitirmiştir.

Özetle; okul öncesi okuryazarlık gelişiminde önemli rol oynayan sesli kitap okuma etkinliği, annelerin kültürel sermayelerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kültürel sermayesi yüksek olan annelerin, kültürel sermayesi düşük annelere göre sesli kitap uygulamasıyla çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine daha iyi katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

AŞICI, M., (2009), Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. **Değerler Eğitimi Dergisi**, 17 (7), 9-26.

ANDERSON, R. C., Feebert, E.H., Scott, J.A. & Wilkinson, I.A.G., (1985), **„Becoming a nation of readers“**, Washington, D.C.: National Institute of Education.

BAKER, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Fernandez-Fein, S. & Scher, D., (1994), **„Context of emergent Literacy: Everyday home experiences of urban pre-Kindergarten children“** (Research report No. 24) Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia und University of Maryland.

BECKER, B., (2010), The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood. Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities. **European Sociological Review** 26, (1), 17-29.

BIEDINGER, N., (2007), Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund. **Zeitschrift für Türkeistudien**, 20 (1), 7-24.

BIEDINGER, N., (2009), Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. **Berliner Journal für Soziologie**, 19 (2), 268-294.

BIEDINGER, N. & Klein, O., (2010), Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsförderlicher Eltern-Kind-Aktivitäten. **Diskurs Kindheits- und Jugendforschung**, 5 (2), 195-208.

BOURDIEU, P., (1983), „**Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital**“, Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband (2), (Ed. R. Kreckel), Göttingen, 183-198.

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

BUS, A.G., (2001), „**Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development**“, Handbook of early literacy research, (Ed. S. B. Neumann, D.K. Dickinson), New York: Guilford Press, 179-191.

CASPE, M., (2009), Low-income Latino Mothers' Booksharing Styles and Children's Emergent Literacy Development. **Early Childhood Research Quarterly**, 24 (3), 306-324.

CURENTON, S.M. & Justice, L. M., (2008), Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. **Early Education and Development**, 19, 261-283.

CUNNINGHAM, P. M./Moore, S. A./Cunningham, J. W./Moore, D. W., (1995), „**Reading and writing in elementary classrooms: Strategies and observations**“, (3rd ed.). New York: Longman.

DINKELAKER, J. & Herrle, M., (2009), „**Erziehungswissenschaftliche Videographie**“, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 1. Auflage.

DURKIN, D., (1966), „**Children who read early: Two longitudinal studies**“, NY: Teachers College Press.

ENNEMOSER, M., Lehnigk, M., Hohmann, E. , Pepouna, S. (2015), „**Wirksamkeit eine Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung der Förderpotenziale des Dialogischen Lesens.**“, Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung, (Ed. A. Redder, J. Naumann, R. Tracy), Waxmann-New York, 137-155.

GRABOW, A., (2005), „**Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien**“, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft 2.

HAMMER, C. S. & Weiss, A. L., (1999), Guiding language development: How African American mothers and their infants structure play interactions. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 45 (5), 1219–1233.

HAMMER, C. S. & Weiss, A. L., (2000), African American mothers' views of their infants' language development and language-learning environment. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 9 (2), 126–140.

HURRELMANN, B., (2003), „**Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung**“, Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, (Ed. G. Auernheimer), Opladen: Leske und Budrich, 177-194.

HURRELMANN, B., (2004), „**Informale Sozialisationsinstanz Familie**“, Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, (Ed. N. Groeben, B. Hurrelmann), Weinheim und München, Juventa Verlag, 169-202.

ISLER, D./Künzli, S., (2009), „**Frühe Literalität als soziale Praxis in Familie und Kindergarten**“, ein Beitrag zur institutionellen Förderung von früher Literalität Handout zum gleichnamigen Workshop an der SGL-Tagung "Entwicklung und Lernen junger Kinder" vom 28.1.09 in St. Gallen.

KES Erkul, A., (2014), Konut Tercih ve Sosyo-Mekansal İlişkilerde Kültürel Sermayenin Rolü: Kuru Sitesi ve Or-an Sitesi Örnekleri Üzerinden Bir Karsilastırma. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 15 (4), 625-647.

KLEIN, O. & Biedinger, N., (2009), „**Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern**“ Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. Working Papers Nr. 121. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

KRAUS, K., (2005), „**Dialogisches Lesen- Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie**“, PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten (Ed. S. Roux), Band 5, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 109-130.

KUYUMCU, R., (2006), „**Jetzt male ich dir einen Brief.**“ **Literalitätserfahrung von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter**“, Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, (Ed. B. Ahrenholz), Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau, 34-46.

KUYUMCU, R., (2008), „**Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten**“, Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? (Ed. P. Wieler), 1. Auflage. Fillibach bei Klett Verlag Stuttgart, 209-213.

KUYUMCU, R., (2011), „**Die Rolle der Schriftsprache für den Zweitspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder: das Kieler Kodell sprachlicher Frühförderung**“, Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. (Ed. Hornberg, S., Valtin, R.) Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Berlin, 185-199.

KUYUMCU, Reyhan & Senyildiz, Anastasia (2011), „**Familiale Literalitätserfahrungen türkisch- und russischsprachiger Kindergartenkinder**“ **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften** 33 (2011) 1, S. 109-124

LESEMAN, P.P.M. & van den Boom, D.C., (1999), Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch, and Turkish-Dutch preschooler's cognitive development. **Infant and Child Development**, 8, 19-38.

LESEMANN, P.M. P. & Tuijl, C. V., (2006), „**Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies**“, Handbook of Early Literacy Research, (Ed. D. K. Dickinson, S.B. Neuman), Volume 2. New York.

LESEMAN, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y. & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 10 (3), 334-355.

MERKEL, J., (2005), „**Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule**“, Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten, (Ed. P. Wieler), Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau, 167-185.

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**, 9 (1),7-26.

MORGAN, A., (2005), Shared reading interactions between mothers and pre-school children: Case studies of three dyads from a disadvantaged community. **Journal of Early Childhood Literacy**, 5 (3), 279-304.

NEUMAN, S. B., (1996), Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to print Resources, Opportunity, and Parental Interaction. **Early Childhood Research Quarterly**, 11 (4), 495-513.

NICKEL, S., (2005), **Family Literacy- Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie**. Fachforum: „Orte der Bildung im Stadtteil“-Dokumentation zur Veranstaltung am 16. Und 17. Juni 2005 in Berlin, 85-90.

OPEL, A., Ameer, S.S. & Aboud, F.E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. **International Journal of Educational Research**, 48, 12-20.

PELLIGRINI, A., (1991), A Critique of the Concept of At-Risk as Applied to Emergent Literacy. **Language Arts**, Vol. 68, 380–385.

SÉNÉCHAL, M. & Cornell, E. H., (1993), Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. **Reading Research Quarterly**, Vol. 28, 360–375.

SÉNÉCHAL, M. & Thomas, E./Monker, J., (1995), Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 87, 218–229.

SÉNÉCHAL, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, P., (1996), Knowledge of Picture-Books as a Predictor of Young Children's Vocabulary. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 88, 520–536.

SMITH, J. R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K., (1997), „**Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement**“, Consequences of growing up poor, (Ed. G.J. Duncan, J. Brooks-Gunn), New York: Russell Sage Foundation, 132-189.

SULZBY, E., Teale, W. H., (1991), „**Emergent literacy**“, Handbook of reading research. Vol. 2., (Ed. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson), New York: Longman, 727-757.

TAYLOR, D., (1983), „**Family literacy: young children learning to read and write**“ Exeter, NH: Heinemann.

TAYLOR, D., Dorsey-Gaines, C., (1988), **Growing up literate**. Portsmouth, NH: Heinemann.

TEALE, W. H., (1978), Positive environments for learning to read: What studies of early readers tell us. **Language Arts**, Vol. 55, 922-932.

ULUTAŞ, A. & Aksoy, A. (2016), Altı Yaş Çocuklarının İlkokulda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 4(2), 215-228.

ULICH, M., (2003a), „**Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich**“, Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis, (Ed. S. Weber), Verlag Herder Freiburg im Breisgau, 106-124.

ULICH, M., (2003b), Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. **Kindergarten heute**, 33 (3), 6-18.

WEERS, D., (1990), „**Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland**“, München, iudicum Verlag.

WHITEHURST, G. J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., 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., (1994), A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. **Developmental Psychology**, 30 (5), 679-689.

WHITEHURST, G. J. & Lonigan, C. J., (1998), Child Development and Emergent Literacy. **Child Development**, 69 (3), 848-872.

WIELER, P., (1997), „**Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen**“, Weinheim und München.

WIELER, P., (2015), „**Kulturelle Differenzen des Vorlesens und die Problematik der ‚richtigen‘ Literacy-Förderung in der Familie.**“ Lernen durch Vorlesen – Interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis (Ed. Müller, C., Stark, L., Gressnich, E.) Tübingen, 110-126.

WYGOTSKI, L., (1987), „**Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit**“, Köln: Pahl-Rugenstein.

YILDIRIM, A. & Şimşek, H., (2009), „**Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**“, Ankara: Seçkin Yayıncılık. Genişletilmiş 9. Baskı.

EK:

Bir annenin (Örnek F) kitap okuma sürecinden bazı kesitler:

I. Giriş kısmından bazı kesitler:

(1a) Anne: So, mein Schatz. Wir haben heute ein Buch, das heißt auf dem Bauernhof. [3 Sek.] Wir werden jetzt mal gucken, was hier alles auf dem Bauernhof machen. [6 Sek.] Das Mädchen heißt Hanna und der Junge heißt Simon. [4 Sek.] Siehst du die Hanna? [2 Sek.]

(Güzelim! Bir kitabımız var. Bu kitabın ismi „Çiftlikte“ [3 sn.] Şimdi çiftlikte neler yapıldığına bakacağız. [6 sn.]. Kız çocuğun ismi Hanna ve erkek çocuğun ismi ise Simon. [4 sn.] Hanna'yı görüyor musun?)

(1b) Anne: Wir lesen mal zusammen ein Buch. Heh? [2 Sek.] Weißt du was das ist? Erzähl mir mal was?

(Şimdi beraber bir kitap okuyoruz. Oldu mu? [2 sn.] Bunun ne olduğunu biliyor musun? Bana anlatır mısın?)

(2) Çocuk: Ein Bauernhof.

(Bir çiftlik)

(3) Anne: Ein Bauernhof. [2 sek..] Was siehst du auf dem ersten Bild?

(Bir çiftlik. [2 sn.] Resimde başka ne görüyorsun?)

(4) Çocuk: Ehhh! [2 Sek.] Eine Ziege.

(Eeeeeh! [2. sn.] Bir keçi)

(5) Anne: Schauen wir mal, wie das heißt? [1 Sek.] Das Buch heißt: Auf dem Bauernhof. [3 Sek.]

(Bakalım bu kitabın adı ne? [1 sn.] Kitabın ismi: Çiftlikte. [3. sn.]

II. Annenin kitabı okumaya başlamasında alınan bazı kesitler:

(31) Anne: Ich les dir jetzt mal vor, was die Hanna alles macht auf dem Bauernhof. [2 Sek.] Ja?

(Hanna çiftlikte ne yapmış sana şimdi okuyorum.[2 sn.] Tamam mı?)

(32) Çocuk: Anne!

(Anne!)

(33) Anne: “Hanna und Simon haben viel zu tun. [2 Sek.] Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. [1 Sek.] Aber - wo ist Simon?- [2 Sek.] Hanna sucht ihn. Zuerst gehen sie in den Stall.“

(„Hanna ve Simon’un çok işi var. [2 sn.] Tavşan kümesinin temizlenmesi gerekiyor. [1sn.] Ama Simon nerede? [2 sn.] Hanna Simon’u aramaya başlar. Önce ahıra bakar.“)

(34) **Çocuk:** In Staaaall.

(Ahırda)

(35) **Anne:** Hmm. Das ist eine Kühe, ein Kuhstall, gell mein Schatz.

(Hmmm! Bu bir inek, bir ahır güzelim değil mi?)

(36) **Çocuk:** Ein Staall.

(Bir ahır)

III. Orta kısımdan alınan bazı kesitler:

(87) **Çocuk:** Ein Kind.

(Bir çocuk)

(88) **Anne:** Ein Kind. [3 Sek.] Wie heißt das Mädchen denn?

(Bir çocuk. [3 sn.] Bu kızın ismi ne?)

(89) **Çocuk:** Und eine Ziege.

(ve bir keçi)

(90) **Anne:** Hmm! Hmm! [2 Sek.] Eine Ziege. [3 Sek.] Wie heißt das Mädchen?

(Hmm! Hmm! [2 sn.] Bir keçi. [3 sn.] Kızın ismi ne?)

(91) **Çocuk:** Ehmmm..., ich weiss noch nett.

(Ehmmm..., bilmiyorum.)

(92) **Anne:** Wer war das? [4 Sek.] Ich hab's dir aber oft genug wiederholt. #

(Bu kimdi? [4 sn.] Ben sana ama bir çok kez söyledim.)

(93) **Çocuk:** Lisa?

(Lisa?)

(94) **Anne:** Neiiiiinn?

(Hayır)

(95) **Çocuk:** Weil da die.#

(Çünkü, o orada)

(96) **Anne:** Das war die Ha....

(Onun adı Ha...)

(97) **Çocuk:** Haaaa...

(Haaaa...)

(98) **Anne:** Na. [3 Sek.] Das war doch die Hanna. Hast du es vergessen?

(Onun ismi Hanna idi. Unuttun mu?)

(99) **Çocuk:** Hanna?

(Hanna?)

(100) Anne: Jaa!

(Evet!)

(101) Çocuk: Hanna

(Hanna)

(102) Anne: Und wen sucht die Hanna?

(Hanna kimi arıyor?)

(103) Çocuk: Der Papa.

(Babayı)

(104) Anne: Nein. Den..? [4 Sek.] Wie heißt der Junge?

(Hayır, onu? [4 sn.] Erkek çocuğun ismi neydi?)

(105) Çocuk: Ihr Bruder?

(Erkek kardeşini?)

(106a) Anne: Nein. - Den Simon -. Ich weiss es jetzt nicht, ob das Bruder ist?
[6 Sek.]

(Hayır, Simon'u. Bende Simon'un onun erkek kardeşi olduğunu şimdilik bilmiyorum. [6 sn.]

IV. Sonuç kısmından alınan bazı kesitler

(238) Anne: Ehh! Soo, dann waren wir auf dem Bauernhof. [2 Sek.] Wir haben den Simon gefunden.

(Ehh! Böylece, biz bir çiftlikteydik. [2 sn.] Biz Simon'u bulduk.)

(239) Çocuk: Ja, da.

(Evet, orda) Çocuk resimde öykünün kahramanını gösteriyor.