Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Hacettepe University Journal of Education

e-ISSN: 2536-4758

Paylaşımlı Kitap Okuma Sırasında Tipik Gelişim Gösteren, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Kullandıkları Etkileşim ve Dili Destekleme Stratejilerinin İncelenmesi

Ayşenur ÇELİK ŞAHİN*, Emine Rüya ÖZMEN**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 27.06.2019

Kabul Tarihi: 28.11.2019

Erken Görünüm Tarihi: 24.12.2019

Basım Tarihi: 31.01.2021

ÖZET

Erken çocukluk döneminde özellikle dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında ebeveyn çocuk etkileşimleri önem kazanmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma, çocuklara dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilen etkileşime dayalı bir yöntemdir. Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, çocuklarıyla birlikte paylaşımlı kitap okuma sırasında kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin betimlenmesi ve gruplar arasında strateji kullanımlarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubuna, her gruptan 15 anne olmak üzere, 45 çocuğun annesi katılmıştır. Çocukların yaşları 36-71 ay arasında değişmektedir. Araştırmada, veri toplamak amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, Demografik Bilgi Formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, annelerin paylaşımlı kitap okuma sırasında etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin kullanım düzeylerinde ve sıklığında gruplar arasında çeşitlilik olduğunu göstermiştir. Annelerin çocuklarıyla birlikte paylaşımlı kitap okuma sırasında kullandıkları stratejilerin sıklığına bakıldığında, bazı stratejilerin daha fazla tercih edilirken, diğerlerinin daha az tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerine ilişkin alt boyutunda, gruplar arasında strateji kullanımları açısından otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Paylaşımlı kitap okuma, etkileşim ve dili destekleme stratejileri, anne-çocuk etkileşimi

Interaction and Language Scaffolding Strategies Used by Mothers of Children with Typical Development, Autism Spectrum Disorder, and Intellectual Disability during Shared Book Reading

Article Information

Received: 27.06.2019

Accepted: 28.11.2019

Online First: 24.12.2019

Published: 31.01.2021

ABSTRACT

During the early childhood period parent-child interactions become crucial for the acquisition of especially the language and communication skills. Shared book reading (SBR), which is an interaction-based approach, can be used in making children acquire language and communication skills. The purpose of this study was to determine the interaction and language scaffolding strategies used by mothers of children with typical development (TD), autism spectrum disorder (ASD), and intellectual disability (ID) during SBR as well as compare the strategy use among the groups. The study group consisted of 45 mothers, 15 mothers from each group. The ages of children were 36-71 months. The data collection tools were Turkish Early Language Development Test, Demographic Information Form, and SBR Rating Scale, which was developed by the researchers. The study findings showed that there was variety among the groups in terms of level and frequency of mothers' strategies they used for interaction and language scaffolding during SBR. The frequency of strategies mothers used differed during SBR with their children, some strategies were more preferred than others and some were less preferred. In addition, there was a significant difference in favor of mothers of children with ASD in terms of sub dimensions of strategy use related to language comprehension and production.

Keywords: Shared book reading, interaction and language scaffolding strategies, mother-child interaction

doi: 10.16986/HUJE.2019057158 Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Çelik Şahin, A., & Özmen, E. R. (2021). Paylaşımlı kitap okuma sırasında tipik gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 38-52. doi: 10.16986/HUJE.2019057158

Citation Information: Çelik Şahin, A., & Özmen, E. R. (2021). Interaction and language scaffolding strategies used by mothers of children with typical development, autism spectrum disorder, and intellectual disability during shared book reading. *Hacettepe University Journal of Education, 36*(1), 38-52. doi: 10.16986/HUJE.2019057158

* Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D., Samsun-Türkiye. e-posta: aysenur.celiksahin@omu.edu.tr, (ORCID: 0000-0001-6346-2294)

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D., Ankara-Türkiye. e-posta: ruyaozmen@hotmail.com, (ORCID: 0000-0002-0226-1672)

1. GİRİŞ

Çocuklar ilk ilişkilerini çevresindeki en yakın kişilerle yaşamaktadır ve bu ilişkiler onların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır (Kelly, Zuckerman ve Rosenblatt, 2008). Ailenin günlük yaşam deneyimleri; çocuğun sağlığı, dil, motor ve bilişsel becerilerinin gelişimi için temel olan ortamı temsil etmektedir (Pino, 2000). Sosyal etkileşim kuramının kurucusu olan Vygotsky (1978), çocuğun gelişiminin daha bilgili ve deneyimli bir yetişkinin rehberliğinde sosyal bir ortamda gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu kurama göre, çocuklar sağlıklı bir gelişim için kendilerinden daha bilgili ve deneyimli olan yetişkinlere ihtiyaç duymakta ve onlarla etkileşim içinde öğrenmektedir. Tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklar çevrelerinden duydukları sözel girdi ile dili anlama ve kullanma imkanına sahip olmaktadır (Howe, 2006). Bu nedenle çocukların dil ediniminde ebeveynler ve yakın çevrenin önemi ve etkisi büyüktür. TGG çocuklarda olduğu gibi gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişiminde de ebeveyn etkileşiminin sağlanması ve bu etkileşimin niteliği, bu çocukların gelişiminde güçlü bir etkiye sahiptir (Howe, 2006; Pino, 2000). Özellikle etkileşimin büyük rol oynadığı dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde ailenin rolü büyüktür. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimleri TGG akranlarına göre yavaş ilerleyebilmekte ve dolayısıyla farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Çocukların gelişimlerinde önemli bir yeri olan ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri zamanı etkili ve verimli kullanmaları, onların gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Özellikle de yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için ebeveynlerinin davranışları daha da önemli olmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla farklı yöntemler kullanılmaktadır. Erken çocukluk döneminde ebeveynler tarafından kullanılan etkili yöntemlerin, çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rolü bulunmaktadır. Etkileşime dayalı bir yöntem olan *Paylaşımlı Kitap Okuma* (PKO), ebeveynler tarafından kullanılabilecek ve etkililiği kanıtlanmış müdahalelerden biridir. PKO, küçük çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yetişkinlerin çocuklarla birlikte kitap okurken kullandıkları çeşitli stratejileri içermektedir (What Works Clearinghouse, 2015). PKO sırasında yetişkinler, çocukların etkileşim ve dil gelişimini desteklemeye yönelik çeşitli teknikleri/stratejileri kullanmaktadır. PKO etkinlikleri bireysel veya grup şeklinde düzenlenebilmektedir (What Works Clearinghouse, 2007).

TGG, dil gecikmesi veya zihinsel yetersizliği (ZY) olan çocuklarla yapılan araştırmalar, PKO'nun çocukların, *alıcı ve ifade edici dil becerilerinin* (Davie ve Kemp, 2002; Whitehurst ve diğerleri, 1994; Whitehurst ve diğerleri, 1988), *kelime hazinesinin* (Ard ve Beverly, 2004; Sénéchal, 1997; Sénéchal ve Cornell, 1993), *biçimbirimsel ve söz dizimsel becerilerinin* (Bradshaw, Hoffman ve Norris, 1998; Yoder, Spruytenburg, Edwards ve Davies, 1995), *soyut dil gelişiminin* (van Kleeck, Gillam, Hamilton ve McGrath, 1997), *karşılıklı konuşmaya katılım becerilerinin* (Hockenberger, Goldstein ve Haas, 1999; McGinty, Justice, Zucker, Gosse ve Skibbe, 2012) ve *erken okuryazarlık becerilerinin* (Ezell, Justice ve Parsons, 2000; Justice ve Ezell, 2004; Katims, 1991) gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Alan yazında kitap okuma sıklığı ile dil gelişimi, erken okuryazarlık ve okuma başarısı ilişkisini (Bus, van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995); kendilerine kitap okunan çocukların dil çıktıları ile bu çocukların anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi (Sénéchal, Pagan, Lever ve Ouellette, 2008) inceleyen çalışmaların yanı sıra, PKO bağlamında yetişkin-çocuk etkileşimlerinin niteliğine dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Ninio, 1983; Rabidoux ve MacDonald, 2000). Bus ve diğerlerinin (1995) yaptığı meta-analiz çalışmasında, kitap okuma sıklığı ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen on altı çalışmada birleştirilmiş etki büyüklüğünün d = 0,67 olarak bulunması kitap okumanın dil gelişimiyle olan yakın ilişkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca Sénéchal ve diğerleri (2008) çocukların ifade edici kelime hazinesi ile paylaşımlı okumanın çeşitliliği ve sıklığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koydukları çalışmalarıyla kitap okumanın önemini desteklemektedir.

Araştırmacılar PKO sırasında yetişkinler ile yetersizliği olan ve olmayan çocuklar arasındaki etkileşimleri gözlemlemeye ve tanımlamaya çalışmıştır. Alan yazında kitap okuma sırasında TGG çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yetişkinlerin kullandıkları stratejileri inceleyen çalışmalar daha çok 1990'lı yıllarda yapılmış (örn.: Martin, 1997; Ninio, 1983; Sénéchal, Cornell ve Broda, 1995) ve halen devam etmektedir (Rodriguez, Hines ve Montiel, 2009). Bu betimsel araştırmalara bakıldığında, TGG çocuklarla kitap okuma sırasında yetişkinlerin; etiketleme, soru sorma, yorum yapma, kelimeyi veya resimleri gösterme, metni okuma, betimleme, olumlu veya olumsuz geri bildirim verme, dikkat çekme, çocuğun yanıtını bekleme, çocuğun yanıtını onaylama, kitaba dikkati destekleme, etkileşimli okumayı ve anlamayı artırma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Dil geriliği olan çocuklarla yapılan araştırmalarda ise annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okurken resimleri gösterme, soru sorma, etiketleme, resimlerle ilgili yorum yapma, metni okuma, sıra alma, bekleme, cümleleri basitleştirerek metni okuma, hikayeyi tekrar anlatma ve cümleleri başka kelimelerle ifade etme stratejilerini/destekleyicilerini kullandıkları görülmüştür (Crowe, 2000; Kaderavek ve Sulzby, 1998). Alan yazında ebeveyn-çocuk hikâye kitabı okuma, çocukların dil becerilerinin gelişiminde ve sonraki okuma edinimi için ihtiyaç duydukları becerileri kazanmalarında önemli etkinliklerden biri olarak görülmektedir (Scarborough ve Dobrich, 1994). Annelerin PKO uygulamaları sırasında çeşitli stratejileri kullanmaları, çocuklarının etkileşim ve dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, PKO ile ilgili betimsel araştırmalar yetişkinlerin kitap okuma sırasında pek çok strateji kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde PKO sırasında TGG çocukların ebeveynlerinin kullandıkları stratejilerin (Martin, 1997; Ninio, 1983; Ninio ve Bruner, 1978) incelenmesinin yanı sıra belirli yetersizliklere sahip (dil geriliği, gelişimsel yetersizlik, Serebral Palsi) çocukların ebeveynlerinin kullandıkları stratejilerin de belirlendiği görülmektedir (Crowe, 2000; Liboiron ve Soto, 2006; Rabidoux ve MacDonald, 2000). Farklı yetersizlik gruplarında yetişkinlerin kitap okuma davranışlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar ise sınırlı sayıdadır. Marvin ve Wright (1997) üç farklı gruptan (TGG, sadece dil-konuşma yetersizliği olan ve dil-konuşma yetersizliğinden farklı bir yetersizliğe sahip olan) çocuğa sahip ebeveynlerin evdeki okuma

uygulamalarını ve okuryazarlık deneyimlerini inceledikleri çalışmada; annelerin resimleri işaret etme, metni okuma ve çocuğa resimleri etiketlemesini veya göstermesini söyleme davranışlarında gruplar arasında benzerlikler bulmuştur. Bir diğer çalışmada, çocukların kitap okumaya katılımını teşvik eden ve engelleyen faktörleri belirlemek amacıyla, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuğa sahip ebeveynler ile TGG çocuğa sahip ebeveynlerin PKO uygulamaları incelenmiştir (Fleury ve Hugh, 2018). Ebeveynler çocuklarına dokuz kitap (tanıdık, kurgusal olmayan, kurgusal) okumuştur. TGG çocuklarla karşılaştırıldığında, OSB olan çocukların katılım gösterme (kitaba ilgi gösterme) bakımından daha az zaman harcadığı görülürken; olumsuz davranış sergileme ve kitapla ilgilenmeme davranışlarına daha fazla zaman harcadıkları bulunmuştur. Ayrıca kitap okuma sırasında kitap türü ve yetişkin okuma niteliğinin önemli faktörler olduğu belirtilmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda kitap okuma sırasında destekleyici olarak kullanılan stratejilerin çocukların dil becerilerine etkisini belirlemeye yönelik etkililik araştırmaları strateji kullanımının önemini vurgulamaktadır (Hockenberger ve diğerleri, 1999; Yoder ve diğerleri, 1995).

Türkiye'de farklı yetersizlik gruplarında ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okurken kullandıkları stratejileri doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, sadece bir çalışmada (Arman, 2014), ZY olan ve TGG çocukların erken okuryazarlık davranışları ve annelerinin erken okuryazarlık uygulamalarının sıklıkları anne görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, ZY olan çocukların annelerinin TGG çocukların annelerine göre, çocuklarına daha az sıklıkta kitap okudukları, çocuklarıyla birlikte kitap okumaya daha geç başladıkları ve daha az sıklıkta harf öğretimi yaptıkları gibi sonuçlar ortaya koymuştur. Ebeveyn-çocuk hikaye kitabı okuma; dili destekleyici bir bağlam oluşturulması ve karşılıklı bir etkileşim ortamı kurulması için doğal bir etkinlik fırsatı sunmaktadır. Bu doğal etkinlik bağlamında kullanılan stratejiler önem taşımaktadır. Türkiye'de annelerin PKO sırasında çocuklarının etkileşim ve dil becerilerini desteklemeye yönelik hangi stratejileri kullandıkları, kullanılan stratejilerin TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerine göre değişip değişmediği ve gruplar arasında bir farklılık olup olmadığı bilinmemektedir. PKO sırasında TGG çocukların ebeveynleriyle etkileşimi ile dil ve iletişim becerilerinde sorun yaşayan ZY ve OSB olan çocukların ebeveynleriyle etkileşimi arasında fark olup olmadığının belirlenmesi, TGG çocuklarda olduğu kadar yetersizliği olan çocuklar için de aile eğitim programlarının düzenlenmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu etkileşim sırasında gruplara göre daha az kullanılan stratejilerin neler olduğunun ortaya koyulması ailelere uygulanacak programlarda grubun özelliğine göre çeşitli uyarlamalar yapılmasına yardımcı olabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin betimlenmesi ve gruplar arasında strateji kullanımları bakımından farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin PKO sırasında kullandıkları stratejileri inceleyen betimsel bir çalışmadır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 15'i TGG, 15'i OSB ve 15'i ZY olan toplam 45 çocuğun annesi oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Katılımcılar Ankara merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinden seçilmiştir. Annelerin araştırmaya katılımı için şu ölçütler belirlenmiştir: a) çocuklarının kronolojik yaşının 3 ile 5 (36-71 ay) arasında olması, b) dosyalarından alınan bilgiye göre OSB ve ZY tanılarına sahip çocukların ek bir yetersizliğinin olmaması, c) tüm çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nden (TEDİL) aldıkları sözel dil performansı puanına göre eşdeğer dil yaşının en az 24 ay civarında olması (en az 2.00 Ortalama Sözce Uzunluğu'na sahip olması) (Ege, Acarlar ve Güleryüz, 1998). Bu ölçütleri karşılayan çocukların annelerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılım için gönüllü olduklarına dair yazılı izinleri alınmıştır. Annelerin dışında çocuklara birebir olarak çalışma hakkında herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Anneleriyle geldiklerinde çocuklarla kısa bir sohbet edilmiştir. Ardından anneler çocuklarına birlikte kitaba bakacaklarını söylemiştir. Tablo 1'de çalışmaya katılan TGG, OSB ve ZY olan çocuğa sahip annelerin yaş ve öğrenim durumuna ilişkin bilgiler gösterilmektedir.

Tablo 1.
Annelerin Yaş ve Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

	TGG (n=15)	OSB (n=15)	ZY (n=15)
Yaş			
24 - 29	4	3	7
30 - 35	10	6	6
36 - 41	-	5	-
42 - 47	1	1	2
Öğrenim Durumu			
İlkokul	1	3	4
Ortaokul	1	2	2
Lise	9	3	6

Ön Lisans	2	-	-
Lisans	2	6	3
Yüksek Lisans	-	1	-

Tablo 1'e göre annelerin yaşları 24 ile 47 arasındadır. Annelerin eğitim durumları ilkokuldan lisansüstü eğitime kadar çeşitlilik göstermektedir. Annelerin büyük çoğunluğu lise (%40) ve lisans (%24) mezunudur. Tablo 2'de çalışmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş ve TEDİL puanlarına göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.
Çocukların Yaş, Cinsiyet ve TEDİL Puanlarına Göre Dağılımı

	TGG (n=15)	**OSB (n=15)**	**ZY (n=15)**
Cinsiyet			
Kız	7 (47%)	1 (7%)	7 (47%)
Erkek	8 (53%)	14 (93%)	8 (53%)
Takvim Yaşı			
36-48 Ay	3 (20%)	6 (40%)	4 (27%)
49-60 Ay	7 (47%)	3 (20%)	3 (20%)
61-71 Ay	5 (33%)	6 (40%)	8 (53%)
TEDİL Sözel Dil Puanı			
35-69	-	6 (40%)	5 (33%)
70-79	-	1 (7%)	4 (27%)
80-89	1 (7%)	3 (20%)	3 (20%)
90-110	10 (67%)	5 (33%)	3 (20%)
111-120	4 (27%)	-	-

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların 15'i (%33) kız, 30'u (%67) erkektir. Çocukların yaşları 36 ile 71 ay arasında değişmektedir. TGG çocukların sözel dil puanı 80-120 arasında iken OSB ve ZY olan çocukların sözel dil puanı 35-110 arasındadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada annelerin ve çocuklarının demografik bilgilerinin toplanması amacıyla Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocukların dil düzeylerinin belirlenmesi amacıyla TEDİL, annelerin kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amacıyla da resimli hikaye kitabı ve Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği (PKODÖ) kullanılmıştır. TEDİL'e, PKODÖ'nün geliştirilmesine, resimli hikaye kitabının seçimine ve özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. TEDİL

TEDİL, 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen Test of Early Language Development-Third Edition'un (TELD-3) Türkçe versiyonudur. Test Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (Güven, 2009). TEDİL, alıcı ve ifade edici dil olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Uygulamacı kullanım kılavuzu, A ve B uygulamacı kayıt formu, TEDİL resim kitabı ve çeşitli materyalleri içermektedir (Topbaş ve Güven, 2013). Araştırmada testin hangi formunun kullanılacağına karar vermek için seçkisiz atama yapılmış ve A formu kullanılmaya karar verilmiştir. Test TEDİL'i uygulama sertifikasına sahip olan birinci yazar tarafından çocuklara birebir olarak uygulanmıştır. Bu uygulama yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Test sonucunda çocukların dil düzeyleri belirlenmiştir.

2.2.2. PKODÖ'nün geliştirilmesi

PKODÖ araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. PKODÖ hazırlanırken kuramsal süreç yaklaşımı benimsenmiştir (McGartland, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003). Ölçek hazırlanırken ilk olarak, PKO sırasında annelerin kullandıkları stratejileri betimleyen çalışmalar (DeBruin-Parecki, 2007; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; McNeill ve Fowler, 1999; Rodriguez ve diğerleri, 2009) incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda çocuklarının dil ve etkileşimini desteklemek amacıyla annelerin kullandıkları stratejilerin bir listesi yapılmıştır. Listelenen stratejiler; dikkati kitaba çekme ve sürdürme, etkileşimi destekleme, dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejileri olarak üç grup altında toplanmıştır. İkinci olarak ölçekte yer alan her bir strateji/davranış ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca her bir davranışın ölçülebilmesi için 5 kategoriden oluşan (0, 1, 2, 3, 4) ölçüt düzeyi belirlenmiştir. Ardından stratejilerin/davranışların nasıl puanlanacağını anlatan bir yönerge hazırlanmıştır. Yönergeye ek olarak, ölçekte yer alan her bir maddenin anlamı açık bir biçimde tanımlanmıştır. Böylece öncelikli olarak aday ölçek hazırlanmış olup, ardından dereceleme ölçeğinin geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları sırasında (a) gerekli düzeltmelerin yapılması amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında bu konu ile ilgili çalışan üç uzmandan görüş alınmış, (b) bu görüşler doğrultusunda maddelere ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmış ve (c) ölçeğin boyutlarının ve maddelerinin uygunluğu için beşi özel eğitim, ikisi okul öncesi ve biri çocuk gelişimi alanında olmak üzere toplam sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Aday ölçek ile ilgili sekiz uzmandan alınan

görüşler, kapsam geçerlik oranı (KGO) için minimum değer olan 0,78 değeri ölçüt alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre, ölçekten çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüş ve uzmanların önerileri sonucunda bazı maddelerin yerleri değiştirilmiş, bazı maddelerin de tanımlamaları düzeltilmiştir. Ölçülen özellik birden fazla alt boyuttan oluştuğu için her bir alt boyutun maddeleri dikkate alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır (Yurdugül, 2005). KGİ, maddelere ilişkin KGO $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde çıkan ve böylece son ölçek formuna alınacak olan maddelerin toplam KGO ortalaması hesaplanarak elde edilmiştir. Uzman görüşlerine göre aday dereceleme ölçeğinin ilk alt boyutu olan Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejileri boyutunun KGİ 1.00; ikinci alt boyutu olan Etkileşimi Destekleme Stratejileri boyutunun KGİ 0.90 ve üçüncü alt boyutu olan Dili Anlama ve Üretme Becerilerini Destekleme Stratejileri boyutunun KGİ 1.00 olarak bulunmuştur. Bu üç değer $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyine göre KGO için minimum değer olan 0.78'den yüksek olduğu için üç boyutta yer alan maddelerin geçerli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, PKODÖ'nün birinci boyutunda 3, ikinci boyutunda 5 ve üçüncü boyutunda 6 olmak üzere ölçekte toplam 14 madde bulunmaktadır. Bu ölçek 0-4 arası 5 kategoriden oluşan bir ölçüt düzeyine sahiptir (0=hiç, 1=az, 2=orta, 3=çok, 4=hep).

2.2.3. Resimli hikaye kitabı

PKO sırasında kullanılacak olan kitabın seçimi, verimli bir paylaşımlı okuma için önem taşımaktadır (Ezell ve Justice, 2005). Araştırmada kullanılan kitabın belirlenebilmesi için alan yazın taraması yapılarak, kitap okuma sırasında kullanılacak kitabın seçimine ilişkin kitap seçim ölçütleri incelenmiştir (Ezell ve Justice, 2005; Hargrave ve Sénéchal, 2000). Taramalar sonucunda, (a) kitaptaki yazılara bağlı kalmadan/yazılar okunmadan resimlerle bir öykü anlatılıyor olması, (b) öyküdeki olayların mantıklı ve zamansal bir sıralamasının olması, (c) kitaptaki resimlerin olayı, olayda yer alan karakteri/eşyayı/yeri/zamanı betimliyor olması, (d) kitaptaki öykünün çocukların yaşantısına uygun olması, (e) kitaptaki öykünün Türk kültürüne uygun olması, (f) kitaptaki resimlerin renkli ve ilgi çekici olması, (g) kitaptaki resimlerin belirgin ve anlaşılır olması, (h) kitaptaki yazıların resimlerin anlaşılırlığını etkilemeyecek şekilde sayfada yer alıyor olması, (ı) kitabın sayfa boyutunun çocukların resimleri görebilmesi için yeterince büyük olması ve (i) kitabın okul öncesi dönem çocuklara uygun olarak hazırlanmış olması ölçütlerini içeren 4'lü likert tipi bir kitap değerlendirme formu hazırlanmıştır. Ardından 3-5 yaş aralığı için uygun olan okul öncesi kitaplar incelenmiş ve kitap değerlendirme formunda yer alan ölçütleri karşılayan altı kitap seçilmiştir. Bu kitaplar kitap değerlendirme formu ile birlikte, ikisi özel eğitim ve ikisi okul öncesi alanında olmak üzere toplam dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinde tüm maddelerden üç ve üstü puan alan iki kitap belirlenmiş ve bunlardan biri seçilmiştir. Araştırmada, Çınaroğlu ve Delioğlu (2014) tarafından yazılan ve Kırmızı Kedi Yayınevi tarafından basılan "Denizin Sevdiği Şeyler" serisinin sekizinci kitabı olan "Ayakkabı" kitabı kullanılmıştır. Kitapta, ayakkabıları çok seven Deniz'in yeni bir ayakkabı alışı ve yeni ayakkabısıyla yaptıkları anlatılmaktadır. Kapaklarla birlikte toplam 16 sayfadan oluşan kitap, 14×20 cm boyutunda olup kuşe kağıda basılmıştır. Kitabın iç kapağı ve son sayfası kitapta anlatılan olayla ilgili olmadığı için kitaptan çıkarılarak kitap okuma sürecine dahil edilmemiştir. Kitabın bu şekilde düzenlenmesiyle ortaya çıkan 12 sayfa veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Kitabın her sayfasında Deniz'in başından geçen farklı olaylar anlatılmaktadır. Bu olaylar bazı sayfalarda tek bir sayfaya sığdırılmışken, bazı sayfalarda resimler iki sayfaya resmedilmiştir. Dolayısıyla kitapta olayın anlatıldığı toplam sayfa sayısı 8'dir. Kitabın her sayfasında yer alan resimler renkli, ilgi çekici, belirgin ve anlaşılır olup yazılar resimlerin anlaşılırlığını etkilemeyecek şekilde yer almaktadır. Kitabın resimleri, yazılara bağlı kalmadan sıralı bir öykü anlatmak için uygundur.

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler, çocukların bulunduğu okullarda birinci yazar tarafından toplanmıştır. Her okulda araştırma için ayrılan bir odada çalışma yürütülmüştür. Görüntü kaydı alınmaya başlamadan 10-15 dakika önce, annelere kullanacakları kitaplar verilmiş ve kitabı incelemeleri istenmiştir. Çocuklarıyla evde daha önce nasıl kitap okuyorlarsa aynı şekilde kitabın ön ve arka sayfaları da dahil olmak üzere kitabın her sayfasına çocuklarıyla birlikte bir kez bakmaları söylenmiştir. Doğal bir etkileşimin kurulduğu ve anne-çocuk kendilerini hazır hissettikleri zaman görüntü kaydı alınmaya başlanmış ve kitap bir kez okunduğunda kayıt sonlandırılmıştır. Anne ve çocuk PKO etkinliğini tamamladığında, PKO ile ilgili kendini yeterli görmeyen ve eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten annelere çocukları ile birlikte kitap okurken kullanabilecekleri stratejilerle ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

2.4. Verilerin Puanlanması

Araştırma verilerinin puanlanması amacıyla üç form kullanılmıştır. Bunlardan ilki Davranış Sıklığı Kontrol Tablosudur. Bu tablo annelerin kullandıkları stratejiler ve bu stratejilerin kitapta hangi sayfalarda kullanıldığını kaydetmek için oluşturulmuştur. İkincisi, kaydedilen stratejilerin toplam kaç sayfada kullanıldığının belirlenmesi için geliştirilen Kodlama Anahtarıdır. Bu Kodlama Anahtarı; hiçbir sayfada kullanılmayan stratejiler için "0", bir-iki sayfada kullanılan stratejiler için "1", üç-dört sayfada kullanılan stratejiler için "2", beş-altı sayfada kullanılan stratejiler için "3" ve yedi-sekiz sayfada kullanılan stratejiler için "4" işaretlenecek şekilde düzenlenmiştir. Son olarak, elde edilen stratejilerin kullanım sıklığının belirlenmesi için Kodlama Anahtarında işaretlenen strateji sayılarının karşılığı olan puanlara göre PKODÖ'ye puanlama yapılmıştır.

Birinci yazar tarafından toplam 45 Anne-Çocuk PKO Görüntü Kaydı izlenmiş ve PKODÖ yönergesine uygun olarak ölçeğe puanlanmıştır. Her bir görüntü kaydı için puanlama yapılmadan önce PKODÖ'nün maddeleri ve tanımları dikkatli bir şekilde okunmuştur. Ardından görüntü kaydı bir kez daha baştan sona izlenmiştir. Böylece annenin çocuğuyla birlikte resimli kitap

okurken kullandığı stratejilerle ilgili genel bir bakış açısı kazanılmıştır. Daha sonra PKODÖ'nün her boyutu için kitabın her sayfasına ait görüntü kaydı izlenerek annenin kullandığı stratejiler Davranış Sıklığı Kontrol Tablosunda yer alan stratejilerin karşısındaki alana sıklık verisi olarak işaretlenmiştir. İşaretleme bittikten sonra görüntü kaydının tümü son kez izlenmiş ve puanların doğruluğu kontrol edilmiştir. Ardından işaretlemelerin bütününe bakılarak Kodlama Anahtarına her bir stratejinin kaç sayfada kullanıldığına dair puanlama yapılmıştır. Son olarak elde edilen strateji kullanım sıklığı verileri, alınan puana göre PKODÖ'ye sıklık durumu hiç, az, orta, çok ve hep olarak işaretlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Görüntü kayıtları izlenerek PKODÖ'ye kodlanan veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Annelerin çocuklarıyla PKO sırasında kullandıkları stratejilerin sıklığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Kullanılan stratejilerin gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem sayısının az olması nedeniyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu araştırmada farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar ikili olarak Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde Benferroni düzeltme tekniği kullanılmıştır.

2.6. Puanlama Güvenirliği

Puanlama güvenirliğini belirlemek için araştırmaya dâhil olmayan bağımsız iki araştırmacıya, araştırmada kullanılan dereceleme ölçeğinin puanlanması ile ilgili eğitim verilmiştir. Bu araştırmacılardan biri özel eğitim alanında doktora ve biri de zihin engelliler eğitimi alanında yüksek lisans yapmakta olup, ikisi de paylaşımlı kitap okuma konusunda yeterliliği olan araştırma görevlileridir. Puanlamaya ilişkin verilen eğitim sırasında, gözlemcilerle birlikte birkaç görüntü kaydı izlenmiş ve onlara annelerin kullandıkları stratejileri Kodlama Anahtarına nasıl kodlayacakları ve daha sonra bu verileri PKODÖ'ye nasıl işaretleyecekleri anlatılmıştır. Ardından puanlamaya dahil edilmeyen bir görüntü kaydı puanlayıcılarla birlikte izlenerek kodlamanın ve puanlamanın nasıl yapılacağı uygulamalı olarak gösterilmiştir. Daha sonra yine araştırmaya dahil edilmeyen görüntü kayıtları puanlayıcılar tarafından ayrı ayrı puanlandırıldıktan sonra karşılaştırılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik 0,80 ve üstü olana kadar puanlamaya devam edilmiştir. Bu eğitim yaklaşık üç saatte tamamlanmıştır. Puanlayıcılar arasında 0.80 ve üstü tutarlılık elde edildiğinde, araştırmada kullanılan Anne-Çocuk PKO görüntü kayıtlarının her bir gruptan örnek alınacak şekilde tümünden rastgele olarak seçilen %30'u puanlayıcılara verilmiştir. Gruplar belirtilmeden bu görüntü kayıtları puanlayıcılar tarafından izlenerek PKODÖ'ye puanlanmıştır.

Araştırmacının verdiği puanlar ile her iki puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki puanlama güvenirliği AgreeStat2015,2 programında Uzlaşma (Uyum) Yüzdesi olarak hesaplanmıştır. Uzlaşma (Uyum) yüzdesi, uzlaşma sayısının ölçümlerin toplamına bölümü ile elde edilen yüzdedir. İstatistiki değeri 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Değerin 0.00 olması uzlaşmanın olmadığını; değerin 1.00 olması ise mükemmel uzlaşma olduğunu göstermektedir (Neuendorf, 2002; s.149). Bu araştırmada puanlayıcılar arası uzlaşma yüzdesi 0.85-1.00 arasında bulunmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmada PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin betimlenmesi ve gruplar arasında strateji kullanımları bakımından farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, iki alt başlık altında aşağıda sunulmaktadır. İlk olarak, annelerin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin sıklık bulgularına yer verilmektedir. İkinci olarak, strateji kullanımları bakımından gruplar arası farklılık bulguları sunulmaktadır.

3.1. Sıklık Bulguları

PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin sıklık bulguları PKODÖ'nün her bir alt boyutuna göre aşağıda sunulmaktadır. İlk olarak, PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları dikkati kitaba çekme ve sürdürme stratejilerine ilişkin PKODÖ'nün birinci alt boyutuna ait bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejilerine İlişkin Annelerin Puanları

Maddeler		*f*			
		TGG	OSB	ZY	Toplam
Çocuğun dikkatini resimli kitaba çekmek	Hiç	0	0	0	0
	Az	0	0	0	0
	Orta düzeyde	1	0	0	1
	Çok	2	0	1	3
	Hep	12	15	14	41
Kitabın tutuş pozisyonunu, hem kendisinin hem de çocuğun resimleri görebileceği şekilde ayarlamak	Hiç	0	3	2	5
	Az	0	0	0	0
	Orta düzeyde	0	0	0	0
	Çok	0	1	0	1
	Hep	15	11	13	39
Çocuğa kitabı tutması veya kitabın sayfalarını çevirmesi için fırsatlar vermek	Hiç	11	10	11	32
	Az	4	3	4	11
	Orta düzeyde	0	1	0	1
	Çok	0	1	0	1
	Hep	0	0	0	0

Tablo 3 incelendiğinde, dikkati kitaba çekme ve sürdürme stratejilerinden *çocuğun dikkatini resimli kitaba çekmek ve kitabın tutuş pozisyonunu hem kendisinin hem de çocuğun resimleri görebileceği şekilde ayarlamak* stratejilerinin anneler tarafından orta düzeyde ve üzerinde kullanıldığı; *çocuğa kitabı tutması veya kitabın sayfalarını çevirmesi için fırsatlar vermek* stratejisinin ise az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı görülmektedir. PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşimi destekleme stratejilerine ilişkin PKODÖ'nün ikinci alt boyutuna ait bilgiler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
Etkileşimi Destekleme Stratejilerine İlişkin Annelerin Puanları

Maddeler		*f*			
		TGG	OSB	ZY	Toplam
Çocuğun katılımı için fırsatlar vermek	Hiç	1	1	0	2
	Az	2	1	2	5
	Orta düzeyde	0	4	5	9
	Çok	5	4	3	12
	Hep	7	5	5	17
Çocuğun ilgilendikleri hakkında konuşmak	Hiç	8	7	6	21
	Az	4	5	5	14
	Orta düzeyde	3	2	2	7
	Çok	0	0	2	2
	Hep	0	1	0	1
Çocuğun yanıtlarını onaylamak	Hiç	2	1	2	5
	Az	5	6	6	17
	Orta düzeyde	4	3	5	12
	Çok	4	4	0	8
	Hep	0	1	2	3
Çocuğun katılımını övmek	Hiç	13	13	12	38
	Az	2	2	3	7
	Orta düzeyde	0	0	0	0
	Çok	0	0	0	0
	Hep	0	0	0	0
Kitaptaki bileşenler hakkında sorular sormak	Hiç	2	3	2	7
	Az	2	2	4	8
	Orta düzeyde	4	4	3	11
	Çok	4	3	4	11
	Hep	3	3	2	8

Tablo 4'e bakıldığında, etkileşimi destekleme stratejilerinden *çocuğun katılımı için fırsatlar vermek* stratejisinin tüm anneler tarafından orta düzeyde ve üzerinde kullanıldığı*; çocuğun ilgilendikleri hakkında konuşmak, çocuğun katılımını övmek* ve *kitaptaki karakterler veya olaylar ile ilgili yorum yapmak* stratejilerinin ise az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı görülmektedir. *Çocuğun yanıtlarını onaylamak* ve *kitaptaki bileşenler hakkında sorular sormak* stratejilerinin kullanımını ise ölçüt düzeylerinde çeşitlilik göstermektedir. *Çocuğun yanıtlarını onaylamak* stratejisini orta düzeyde ve üzerinde kullanan annelerin sayısının, bu stratejiyi az kullanan veya hiç kullanmayanların sayısına çok yakın olduğu söylenebilir. *Kitaptaki bileşenler hakkında sorular sormak* stratejisini az kullanan veya hiç kullanmayan annelerin sayısının, bu stratejiyi orta düzeyde

ve üzerinde kullananların sayısına yakın olduğu görülmektedir. PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerine ilişkin PKODÖ'nün üçüncü alt boyutuna ait bilgiler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.
Dili Anlama ve Üretme Becerilerini Destekleme Stratejilerine İlişkin Annelerin Puanları

		f			
Maddeler		**TGG**	**OSB**	**ZY**	**Toplam**
Resimler hakkında konuşurken ilgili resmi göstermek	Hiç	0	0	0	0
	Az	2	0	0	2
	Orta düzeyde	4	0	0	4
	Çok	4	1	2	7
	Hep	5	14	13	32
Kitaptaki resimleri isimlendirmek	Hiç	0	0	0	0
	Az	3	0	0	3
	Orta düzeyde	6	0	1	7
	Çok	4	3	3	10
	Hep	2	12	11	25
Kitaptaki olayları anlatmak	Hiç	0	0	0	0
	Az	1	0	0	1
	Orta düzeyde	0	0	0	0
	Çok	5	2	4	11
	Hep	9	13	11	33
Kitaptaki karakterler veya olaylar ile ilgili yorum yapmak	Hiç	4	3	3	10
	Az	8	7	8	23
	Orta düzeyde	3	4	2	9
	Çok	0	1	2	3
	Hep	0	0	0	0
Resimler hakkında konuşurken çocuğun ilgili resmi göstermesini istemek	Hiç	14	11	13	38
	Az	1	3	2	6
	Orta düzeyde	0	1	0	1
	Çok	0	0	0	0
	Hep	0	0	0	0
Çocuğun ifadelerini genişletmek	Hiç	8	4	6	18
	Az	6	3	6	15
	Orta düzeyde	0	6	3	9
	Çok	1	2	0	3
	Hep	0	0	0	0

Tablo 5 incelendiğinde, anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerinden *resimler hakkında konuşurken ilgili resmi göstermek, kitaptaki resimleri isimlendirmek ve kitaptaki olayları anlatmak* stratejilerinin anneler tarafından orta düzeyde ve üzerinde kullanıldığı; *kitaptaki karakterler veya olaylar ile ilgili yorum yapmak* ve *resimler hakkında konuşurken çocuğun ilgili resmi göstermesini istemek* stratejilerinin ise az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı görülmektedir. *Çocuğun ifadelerini genişletmek* stratejisini orta düzeyde ve üzerinde kullanan OSB olan çocuğa sahip annelerin sayısının, bu stratejiyi az kullanan veya hiç kullanmayanların sayısına çok yakın olduğu; TGG ve ZY olan çocuğa sahip anneler tarafından ise bu stratejinin az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı görülmektedir.

3.2. Gruplar Arası Farklılık Bulguları

TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin PKODÖ'den almış oldukları etkileşim ve dili destekleme stratejilerine göre hesaplanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.
Destekleyici Stratejilerin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Stratejiler	Gruplar	n	Sıra X	Sd	x^2	*P*	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Etkileşim ve dili destekleme stratejileri (Toplam)	TGG	15	17.40	2	4.419	0.110	
	OSB	15	27.13				
	ZY	15	24.47				
Dikkati kitaba çekme ve sürdürme stratejileri	TGG	15	22.60	2	0.036	0.982	
	OSB	15	23.40				
	ZY	15	23.00				
Etkileşimi destekleme stratejileri	TGG	15	23.27	2	0.037	0.981	
	OSB	15	23.27				
	ZY	15	22.47				
Dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejileri	TGG	15	11.97	2	18.841	0.000	TGG-OSB, TGG-ZY
	OSB	15	32.30				
	ZY	15	24.73				

Tablo 6'daki etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında; en yüksek strateji kullananın OSB olan çocuğa sahip annelerin olduğu (sıra X=27.13),e bunu ZY olan çocuğa sahip annelerin (sıra X=24.47) ve TGG çocukların annelerinin (sıra X=17.40) izlediği görülmektedir. Yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin TGG çocuğa sahip annelerle arasında sıra ortalamaları bakımından büyük bir farkın (OSB sıra X=27.13, ZY sıra X=24.47, TGG sıra X=17.40) olduğu söylenebilir. Ancak PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejileri bakımından PKODÖ'den aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (x^2 (sd=2, N=45) = 4.419, p>.05). Dikkati kitaba çekme ve sürdürme stratejilerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında; birbirlerine çok yakın olmakla birlikte en yüksek strateji kullananın OSB olan çocuğa sahip annelerin olduğu (sıra X=23.40) ve bunu ZY olan çocuğa sahip annelerin (sıra X=23.00) ve TGG çocukların annelerinin (sıra X=22.60) izlediği görülmektedir. PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları dikkati kitaba çekme ve sürdürme stratejileri bakımından PKODÖ'den aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (x^2 (sd=2, N=45) = 0.036, p>.05). Etkileşimi destekleme stratejilerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında; birbirlerine çok yakın olmakla birlikte en yüksek strateji kullananın puanları eşit olan OSB olan ve TGG çocuğa sahip annelerin olduğu (sıra X=23.27, sıra X=23.27) ve bunu ZY olan çocuğa sahip annelerin (sıra X=22.47) izlediği görülmektedir. PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşimi destekleme stratejileri bakımından PKODÖ'den aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (x^2 (sd=2, N=45) = 0.037, p>.05).

Dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerinin sıra ortalamaları incelendiğinde; OSB olan çocukların annelerinin ortalama puanlarının (sıra X=32.30), ZY olan çocuğa sahip annelerden (sıra X=24.73) ve TGG çocukların annelerinden (sıra X=11.97) daha yüksek olduğu görülmektedir. PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejileri bakımından PKODÖ'den aldıkları puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (x^2 (sd=2, N=45) = 18.841, p<.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar ikili olarak Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde Benferroni düzeltme tekniği kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda OSB olan çocukların annelerinin TGG çocukların annelerinden daha fazla dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerini kullandığı bulunmuştur (p<.017). Aynı zamanda ikili karşılaştırmalar sonucunda ZY olan çocukların annelerinin TGG çocukların annelerinden daha fazla dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerini kullandığı bulunmuştur (p<.017).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejileri betimlenmiştir. Ayrıca strateji kullanımları bakımından gruplar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İlk olarak annelerin kullandıkları stratejilerin sıklığına dair bulgular, ikinci olarak annelerin strateji kullanımları bakımından gruplar arasındaki farklılık bulguları aşağıda tartışılmıştır.

Annelerin kullandıkları stratejilerin sıklığına dair bulgular incelendiğinde, TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin çocuklarıyla PKO sırasında kullandıkları stratejilerin sıklık dağılımlarının farklılık gösterdiği, bazı stratejilerin anneler tarafından daha fazla tercih edilirken, bazılarının daha az tercih edildiği görülmüştür. Bu sonucu destekleyecek şekilde, Crowe (2000) annelerin davranış biçimleri, sıklıkları ve okumaları arasında çeşitlilik olduğunu, Rodriguez ve diğerleri (2009) Meksikalı Amerikan annelerin çocuklarıyla PKO sırasında çok çeşitli iletişim davranışları kullandıklarını ve sıklıklarının farklılaştığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla hem TGG hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla PKO sırasında çeşitli stratejilere farklı sıklıkta yer verdikleri söylenebilir. Annelerin *çocuğun dikkatini resimli kitaba çekmek, kitabın tutuş pozisyonunu hem kendisinin hem de çocuğun resimleri görebileceği şekilde ayarlamak, çocuğun katılımı için fırsatlar vermek, kitaptaki bileşenler hakkında sorular sormak, resimler hakkında konuşurken ilgili resmi göstermek, kitaptaki resimleri isimlendirmek ve kitaptaki olayları anlatmak* stratejilerini orta düzey ve üzerinde kullandığı görülmektedir. Bu durum, annelerin çocuklarıyla kitap okurken çocuklarının dikkatini kitaba çekmeye çalıştıkları, çocuklarının katılımına

fırsatlar vererek onlarla etkileşim kurdukları, resimli kitap okuma sırasında sıra almaya önem verdikleri, kitapta anlatılan hikayeyi çocuklarının anlamasını sağlamaya ve çocuklarının dilini zenginleştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde Gilkerson, Richards ve Topping'in (2017) çalışmasında, okuma sırasında yetişkinin kullandığı kelime sayısının ve sıra alarak konuşmanın okuma yapılmayan zamanlara göre daha yüksek olduğu, okuma sırasında ebeveyn-çocuk etkileşiminin ve katılım düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. *Çocuğa kitabı tutması veya kitabın sayfalarını çevirmesi için fırsatlar vermek, çocuğun ilgilendikleri hakkında konuşmak, çocuğun katılımını övmek, kitaptaki karakterler veya olaylar ile ilgili yorum yapmak, resimler hakkında konuşurken çocuğun ilgili resmi göstermesini istemek ve çocuğun ifadelerini genişletmek* stratejilerinin ise anneler tarafından az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar annelerin kitap okuma etkinliği sırasında genellikle yönlendirici anne olma özelliği gösterdikleri ve çocuklarının liderliğini izlemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'de kitap okuma dışında yapılan etkileşime yönelik çalışmalarda hem TGG çocuk annelerinin (Ceyhun, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2015) hem de yetersizliği olan çocukların annelerinin (Diken, 2009) etkileşimlerde yönlendirici olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmada da söz konusu stratejiler çocuğa etkileşim için fırsat vermeye yöneliktir. Bu stratejilerin kullanılma sıklığının az olması, annelerin PKO sırasında yönlendiricilik özelliklerini gösterdiklerini düşündürmektedir. Çalışmaya katılan annelerin yarıdan fazlası çocuğunun yanıtlarını onaylamasına rağmen, neredeyse tamamı çocuklarının kitaba bakma davranışları için övgü kullanmamıştır. Bu durum çocukların sorulara verdikleri yanıtların yanı sıra resimlerle ilgili isimlendirmelerinin veya olaylarla ilgili anlatımlarının anneler tarafından onaylayıcı veya düzeltici dönütlerle onaylandığını göstermektedir. Ayrıca çocukların kitapla ilgili sözlü ve sözsüz olumlu iletişim davranışlarına, kitabı tutma veya kitabın sayfalarını çevirme gibi olumlu ve doğru kitap bakma davranışlarına yönelik anneler tarafından kullanılan pekiştirmelerin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç annelerin çocuklarının katılımlarını sadece kendileri yönlendirdiklerinde onayladıklarını, ancak çocukların kendiliğinden katılımlarını görmezden geldiklerini göstermektedir. Bu da daha önce vurgulandığı gibi, onların yönlendirici anne olma özelliğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Kitap okuma etkileşimleri sırasında, çocuklara sözel iletişim başlatmaları ve etkileşimi sürdürmelerine yönelik daha az fırsat sunulduğu, çocukların daha tepkisiz davranırken, yetişkinlerin daha yönlendirici olması ve bu tarz davranışlar sergilemeleri alan yazındaki araştırmalarda da karşılaşılan bir durumdur (Ezell ve Justice, 1998; McGinty ve diğerleri, 2012; Rabidoux ve MacDonald, 2000). Araştırmada kullanılan dereceli puanlama ölçeğinden alınan sonuçlara bakıldığında, kitap okuma sırasında kullanılan dikkati kitaba çekme, etkileşimi destekleme ve dili destekleme stratejilerinin uygulanmasında annelerin beceri eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Annelerin PKO sırasında strateji kullanımlarının sıklıklarına ilişkin, kitap okuma sırasında *çocuğun dikkatini kitaba çekme, soru sorma, resimleri isimlendirme* gibi kolay stratejileri daha çok tercih ederken, daha karmaşık olan *ilgilendikleri hakkında konuşma, yorum yapma, genişletme* gibi stratejileri daha az tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum annelerin kitap okurken kullanılan bilindik stratejileri uygulayabildiğini, ancak daha özel stratejileri uygulama konusunda yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. *Çocuğa kitabı tutması veya kitabın sayfalarını çevirmesi için fırsatlar vermek, çocuğun ilgilendikleri hakkında konuşmak, çocuğun katılımını övmek, kitaptaki karakterler veya olaylar ile ilgili yorum yapmak, resimler hakkında konuşurken çocuğun ilgili resmi göstermesini istemek ve çocuğun ifadelerini genişletmek* stratejileri PKO sırasında yer verilmesi gereken önemli stratejilerdendir. Bu stratejilerin anneler tarafından az kullanılması onların PKO konusunda sınırlı becerileri olduğunu göstermektedir. Yetersizliği olan çocuklarla etkileşime giren yetişkinlerin, PKO sırasında soru kullanımı ve çocuklarla bilgi paylaşımı yollarında genellikle yetersiz olduğu ve etkili stratejiler konusunda eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (McGinty ve diğerleri, 2012; Rabidoux ve MacDonald, 2000). Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, bazı stratejilerin (*soru sorma, betimleme* ve *resimleri işaret etme*) kullanım sıklığı alan yazındaki araştırmalarla benzerlik (Marvin ve Wright, 1997; Rodriguez ve diğerleri, 2009) gösterirken, bazılarının (*çocuğun katılımı için fırsat verme, çocuğun katılımını övme* ve *çocuğa resimleri isimlendirmesini ya da işaret etmesini söyleme*) kullanım sıklığı bakımından farklılaştığı (Marvin ve Wright, 1997; Rodriguez ve diğerleri, 2009) görülmektedir. Uluslararası alan yazınla farklılaşan bu bulgular PKO davranışları açısından kültürel farklılıkların olabileceğini akla getirmektedir.

Araştırmada ikinci olarak annelerin strateji kullanımları bakımından gruplar arasındaki farklılık bulguları incelendiğinde, annelerin etkileşim ve dili destekleme stratejilerini kullanımları bakımından gruplar arasında bir farklılık görülmediği bulunmuştur. Bu sonucu destekleyecek şekilde, farklı üç grup annenin evdeki okuma uygulamalarının incelendiği bir çalışmada annelerin resimleri işaret etmesi ve çocuktan resimleri etiketlemesini veya göstermesini istemesi gibi davranışlarında gruplar arasında benzerlikler bulunmuştur (Marvin ve Wright, 1997). Araştırmada kullanılan dereceleme ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerinin kullanımları bakımından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejilerinin kullanımı açısından OSB olan çocukların anneleri ile TGG çocukların anneleri arasında OSB olan çocukların annelerinin lehine anlamlı farklılık bulunurken, ZY olan çocukların anneleri ile TGG çocukların anneleri arasında ZY olan çocukların annelerinin lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. TGG çocukların zaten üretimde bulunuyor olmaları, bu çocukların annelerinin dil becerilerini destekleyen stratejilerin kullanımına daha az yer vermelerinin bir nedeni olabilir. OSB ve ZY olan çocukların dil gelişiminde genellikle, dili hem anlama hem de üretmede bozukluklar sergilediği (Hudry ve diğerleri, 2010), OSB olan çocukların özellikle ebeveynleri ile ortak dikkat, iletişim ve sosyal ilişkiler geliştirmede sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Howe, 2006). Bu çocukların annelerinin, çocuklarının eğitimlerine destek olmak adına öğretmenlerinden bilgi almaları, eğitimlerini izlemeleri ve eğitimlere katılmaları, dili anlama ve üretme stratejilerini kullanım sıklığının yüksek olmasında etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, PKO sırasında TGG, OSB ve ZY olan çocukların annelerinin kullandıkları stratejilerin sıklık dağılımlarının farklılık gösterdiği, annelerin bilindik stratejileri daha sık kullanırken, daha özel ve az bilinen stratejileri daha az kullandıkları ya da hiç tercih etmedikleri görülmüştür. Bu durum PKO sırasında kullanılması beklenen özel stratejilere ilişkin annelerin uygulamada yeterli beceriye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, her üç gruptaki annelerin de PKO sırasında kullanılan stratejilere ilişkin eğitime ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu eğitimin içeriği, PKO sırasında kullanılması beklenen özel ve az bilinen stratejilere ilişkin uygulamaya dayalı olacak şekilde oluşturulabilir. Yetersizliği olan çocukların etkileşim ve dil becerilerini geliştirmek için PKO sırasında anneleri veya birincil bakıcıları eğitmeye yönelik bir eğitim programı yapılabilir.

Çalışma grubunun az sayıda anneden oluşmuş olması bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Benzer bir araştırma, daha fazla katılımcıyla yürütülebilir. Bu araştırmada anneler çocukları ile tek oturum PKO uygulaması yapmıştır. Aynı kitabın iki ya da üç kez tekrarlı olarak okunması ile annelerin çocuklarının etkileşim ve dil becerilerini desteklemeye yönelik strateji kullanımları arasında farklılık olup olmadığı araştırılabilir. Araştırmada PKODÖ hazırlanarak PKO sırasında annelerin etkileşim ve dili destekleme stratejilerini kullanımlarının sıklığı ve strateji kullanımları arasında gruplar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Benzer bir dereceleme ölçeği, çocuk davranışları için geliştirilerek kitap okuma sırasında anne-çocuk davranışları arasındaki ilişkiye bakılabilir.

5. KAYNAKÇA

Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly, 26*(1), 17-28. https://doi.org/10.1177%2F15257401040260010101

Arman, F. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bradshaw, M., Hoffman, P., & Norris, J. (1998). The efficacy of expansions and cloze procedures in the development of interpretations by preschool children exhibiting delayed language development. *Language, Speech, and Hearing Services, 29*, 85-95. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2902.85

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, *65*(1), 1-21. https://doi.org/10.3102%2F00346543065001001

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceyhun, A. T., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve ebeveynlerinin, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin normal gelişim gösteren çocuk ve ebeveynleri ile karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *7*(2), 183-211.

Crowe, L. K. (2000). Reading behaviours of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders, 33*, 503-524. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(00)00036-8

Çınaroğlu, A. ve Delioğlu, M. (2014). *Deniz'in sevdiği şeyler: Ayakkabı.* Ankara: Kırmızı Kedi Yayıncılık.

Davie, J., & Kemp, C. (2002). A comparison of the expressive language opportunities provided by shared book reading and faciliated play for young children with mild to moderate intellectual disabilities. *Educational Psychology, 22*(4), 446-460. https://doi.org/10.1080/0144341022000003123

DeBruin-Parecki, A. (2007). *Let's read together: Improving literacy outcomes with adult-child interactive reading inventory*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Diken, İ. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care, 179*(4), 425-436. https://doi.org/10.1080/03004430701200478

Ege, P., Acarlar, F. ve Güleryüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *13*(41), 19-33.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 603-619.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (1998). A pilot investigation of parents' questions about print and pictures to preschoolers with language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, *14*(3), 273-278.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading* (3rd ed.). London: Paul H. Brookes Publishing Co.

Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy, 16*, 121-140. https://doi.org/10.1177%2F026565900001600202

Fleury, V. P., & Hugh, M. L. (2018). Exploring engagement in shared reading activities between children with autism spectrum disorder and their caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3632-8

Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2017). The impact of book reading in the early years on parent–child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, *17*(1), 92-110. https://doi.org/10.1177/1468798415608907

Güven, O. S. (2009). *Erken dil gelişimi testi-üçüncü edisyon'un [Test of early language development-third edition (TELD-3)] Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik ön çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(1), 75-90. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1

Hockenberger, E. H., Goldstein, H., & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 15-27. https://doi.org/10.1177%2F027112149901900102

Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work, 11*, 95-106. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00397.x

Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., et al. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, *45*(6), 681-690. http://doi.org/10.3109/13682820903461493

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *35*(2), 185-193. http://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018)

Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading an observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *7*(1), 33-47. http://doi.org/10.1044/1058-0360.0701.33

Katims, D. S. (1991). Emergent literacy in early childhood special education curriculum and instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, *11*(1), 69-84. https://doi.org/10.1177/027112149101100108

Kelly, J. F., Zuckerman, T., & Rosenblatt, S. (2008). Promoting first relationships: A relationship-focused early ıntervention approach. *Infants & Young Children*, *21*(4), 285-295. http://doi.org/10.1097/01.IYC.0000336541.37379.0e

Liboiron, N., & Soto, G. (2006). Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. *Child Language Teaching and Therapy*, *22*(1), 69-95. https://doi.org/10.1191%2F0265659006ct298oa

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306-322. https://doi.org/10.1177%2F105381519902200406

Martin, L. E. (1997). Early book reading: How mothers deviate from printed text for young children. *Literacy Research and Instruction*, *37*(2), 137-160. https://doi.org/10.1080/19388079809558260

Marvin, C. A., & Wright, D. (1997). Literacy socialization in the homes of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *28*(2), 154-163. http://doi.org/10.1044/0161-1461.2802.154

McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). "Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research". *Social Work Research*, *27*(2), 94 - 104. https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94

McGinty, A. S., Justice, L. M., Zucker, T. A., Gosse, C., & Skibbe, L. E. (2012). Shared-reading dynamics: Mothers' question use and the verbal participation of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*, 1039-1052. http://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0298)

McNeill, J. H., & Fowler, S. A. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention, 22*(1), 51-69. https://doi.org/10.1177%2F105381519902200106

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage.

Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, *19*(3), 445. http://doi.org/10.1037/0012-1649.19.3.445

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, *5*(01), 1-15. https://doi.org/10.1017/S0305000900001896

Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with down's syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities, 21*, 329-346. https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00046-9

Rabidoux, P. C., & MacDonald, J. D. (2000). An interactive taxonomy of mothers and children during storybook interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *9*(4), 331-344. http://doi.org/10.1044/1058-0360.0904.331

Rodriguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexian american mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 271–282. http://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0053)

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, *14*(3), 245-302. https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, *24*(01), 123-138. http://doi.org/10.1017/S0305000996003005

Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, *28*(4), 360-374. http://doi.org/10.2307/747933

Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *10*(3), 317-337. https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90010-1

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, *19*(1), 27-44. http://doi.org/10.1080/10409280701838710

Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık.

van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 40*(6), 1261-1271. http://doi:10.1044/jslhr.4006.1261

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain ve M. Cole (Eds.) *Readings on the development of children* (2nd ed.) (pp. 32-35). New York: W. H. Freeman and Company.

What Works Clearinghouse. (2007). Intervention report: Interactive shared book reading. Washington, DC: Institute of Education Sciences. [Available online at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497615.pdf]

What Works Clearinghouse. (2015). Intervention report: Shared book reading. Washington, DC: Institute of Education Sciences. [Available online at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555654.pdf]

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. http://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*(4), 552-559. http://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552

Yoder, P. J., Spruytenburg, H., Edwards, A., & Davies, B. (1995). Effect of verbal routine contexts and expansions on gains in the mean length of utterance in children with developmental delays. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 26*, 21-32. http://doi.org/10.1044/0161-1461.2601.21

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.

6. EXTENDED ABSTRACT

The role of family is critical on the development of language and communication skills in which interaction plays a great role. Children with developmental disabilities might have a slower development in language; therefore, they could have differences from their peers with typical development (TD). There are different methods implemented that are effective for language development of children with developmental disabilities. The use of effective methods by parents in early childhood has an important role in developing children's language and communication skills. Shared Book Reading (SBR), which is an interaction-based method that has been proven to be effective, is one of the interventions that could be used by parents.

Descriptive studies about the SBR suggest that adults use several strategies during book reading. It is unknown which strategies do Turkish mothers use with their children during SBR to scaffold their children's interaction and language skills. In addition it is unknown whether there are differences among mothers of children with TD, autism spectrum disorder (ASD), and intellectual disability (ID) in terms of strategy use, and whether there are differences among the frequency of strategy use in mothers of children with TD, ASD, and ID. The purpose of this study was to determine interaction and language scaffolding strategies used by mothers of children with TD, ASD, and ID during SBR and to examine the differences in use of strategies among groups.

This study is a descriptive study that examines the strategies used by mothers of children with TD, ASD, and ID during SBR. The study participants consisted of 45 mothers, of whom 15 had children with TD, 15 had children with ASD, and 15 had children with ID. In order to collect data in this study TELD-T, a picture story book, Shared Book Reading Rating Scale (SBRS) and Demographic Information Form were used. The SBRS was developed by the researchers.

The first researcher was collected the data. The researcher gave the books to mothers and asked them to examine those 10 to 15 minutes prior to video recording. Then the researcher asked the mother to look at each page of the book including the front and back pages once likewise they read books to their children at their homes. The researcher started the video recording when natural interaction was set, and mother and child felt ready, when the mother read the book once the recording was terminated. The data were collected at the schools that children were attending.

The first researcher watched all the mother-child SBR video records one by one and she scored them according to the instruction on the SBRS. She read the items and descriptions of the SBRS before she scored the video records. Later she watched the whole video record. Thus, she had a general overview for the strategies that the mother used with her child during picture book reading. Later, for each dimension on the SBRS, the researcher watched video record for each page of the book and she checked the frequency of mother's use of strategies on the "Behavior Frequency Control Table." Then she made a scoring on the Coding Key by considering on how many pages each strategy was used. Lastly, to score the frequency of strategy use, she checked one of the choices among never, rare, moderate, frequent, always on the SBRS.

The data coded on the SBRS by watching the video records were analyzed by SPSS 20 package program. To identify the frequency of strategy use of mothers during SBR, descriptive analyses were used. To identify whether there were differences in the strategy use among groups, Kruskal Wallis test was used since the sample size was small. In this study in order to determine which groups differed from each other, Mann Whitney U test was used to compare two groups. For this comparison, Bonferroni correction technique was used.

The study findings showed that the mothers used the following strategies moderately or more than moderately: drawing the attention of the child to the picture book, arranging the way of holding the book so as to make both the child and mother herself to be able to see it, giving opportunities to the child for participation, asking questions about the components in the book, showing the related pictures while talking about them, naming the pictures on the book, and telling the events in the book. The following strategies were rarely or never used by the mothers during the SBR; giving the opportunity to the child to hold the book or turn the pages, talking about the things the child is interested in, praising the child's participation, commenting on the characters or event in the book, asking the child to show the related picture while talking about the pictures, and expansion on the child's statements. Regarding comprehension and production language strategy use of mothers of children with TD, ASD, and ID during the SBR, they significantly differ from each other in terms of the scores they had on the SBRS (x^2 (sd=2, N=45) = 18.841, p<.05). In order to identify which groups differed from each other, Mann Whitney U test was

calculated pairwise. During this comparison process, Bonferroni correction technique was used. Pairwise comparisons showed that mothers of children with ASD used the scaffolding strategies for language comprehension and production skills significantly more than mothers of children with TD (p<.017). Likewise, pairwise comparisons suggested that mothers of children with ID used these strategies significantly more than the mothers of children with TD (p<.017).

As a conclusion, the frequency strategies that mothers of children with TD, ASD, and ID used with their children during SBR significantly differed, in general mothers more frequently used the more familiar strategies in higher rates whereas they rarely or never used more specific and unfamiliar strategies. This might be due to insufficient knowledge of mothers about the strategies that could be used during SBR. In the light of these results, it can be suggested that mothers in all three groups need training about the strategies to be used during SBR.