

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA
İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Fatma GÜNDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

Fatma GÜNDOĞAN

Danışman: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2018

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2018

Fatma GÜNDOĞAN

ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIFA ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Fatma GÜNDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Haziran 2018, 136 sayfa

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Karaköprü, Haliliye) bulunan devlet ilkokulları birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 588 birinci sınıf öğrencisinin ebeveyni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği, Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma), bağımsız gruplar t-testi, Pearson Korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Grupların normal dağılım göstermediği durumlarda Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin genel olarak olumlu okuma inancına sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyn okuma inançlarının çocuk cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Anne eğitim durumuna göre ebeveyn okuma inancının genelinin daha eğitilmiş anneler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Baba eğitim durumuna göre ebeveyn okuma inancının genelinin daha eğitilmiş babalar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocuk sayısına göre ebeveyn okuma inançları incelendiğinde ebeveyn okuma inancının genelinin daha az çocuklu ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Aylık gelire göre ebeveyn okuma inancının genelinin yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür.

Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği toplam puanlarına göre ebeveynlerin evde haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerine yer verdikleri saptanmıştır. Cinsiyete göre ev ortamında okuma faaliyetleri genelinin farklılaşmadığı görülmüştür. Anne eğitim düzeyine göre ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin daha eğitilmiş anneler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Baba eğitim düzeyine göre ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin daha eğitilmiş babalar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Ev ortamında okuma faaliyetleri çocuk sayısı açısından karşılaştırıldığında ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin bir iki çocuğa sahip ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Aylık gelire göre ev ortamında okuma faaliyetleri incelendiğinde ev ortamında okuma faaliyetleri geneli ailelerin aylık gelirine göre farklılaşmamıştır.

Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlem Ölçeği toplam puanlarına göre çocukların genel olarak haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerinde bulundukları görülmüştür. Cinsiyete göre çocuğun okuma faaliyetleri incelendiğinde çocuğun okuma faaliyetleri genelinin kız çocuklar lehine farklılaştığı görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetleri geneli anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Çocuğun okuma faaliyetleri çocuk sayısı açısından karşılaştırıldığında çocuğun okuma faaliyetlerinin genelinin çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetleri geneli aylık gelire göre farklılaşmamıştır.

Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlem toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlem toplam puanları arasında da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin ebeveynlere evde gerçekleştirdikleri etkinliklerin okuma sürecindeki rolü konusunda bilgi vermeleri, ebeveynlere olumsuz olan okuma inançlarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiler sunmaları gibi önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma inancı, ebeveyn okuma inancı, ev ortamında okuma faaliyeti, çocuk okuma faaliyeti

ABSTRACT**AN EXAMINATION OF THE BELIEFS OF PARENTS OF FIRST-GRADE
PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN READING****Fatma GÜNDOĞAN****Master's Thesis, Department of Primary Education****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN****May 2018, 136 pages**

This study aims at examining the beliefs of parents of first-grade primary school students in reading. The investigation has a descriptive relational survey model. The population of the survey consists of the parents of first-grade students in public primary schools in Şanlıurfa's central regions (Eyyübiye, Karaköprü, Haliliye) in 2015-2016 school year. The sample is a set of parents of 588 first-grade primary school students. Parent Reading Belief Inventory, the Inventory of Maternal Literacy Practice, the Inventory of Child Literacy Behaviours and Personal Information Form were used as information-gathering devices. Descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetical mean, and standard deviation), independent samples t-test, Pearson Correlation Analysis, and one-way variance analysis (ANOVA) were applied for the analysis of the gathered data. In cases where the samples were distributed non-normally the Kruskal-Wallis test was employed. A significance level of 0,05 was used for the analyses.

According to the results that were obtained from the Parent Reading Belief Inventory, parents generally have a positive belief against reading. It was observed that there is no meaningful difference in the parents' belief in reading due to the gender of the child. When the mother's education was considered, it was seen that the general belief of parents in reading shows positive difference in accordance with the mother's level of education. When the father's education was considered it was observed that the general belief of parents in reading were affected positively in accordance with the education level of the father. When the parents' belief in reading was examined considering the number of children they had, it was seen that the general belief in

reading of the parents show positive difference when the number of the children is smaller. When the monthly income was taken into consideration it was observed that the general belief of the parents in reading are affected positively if the parents have higher income.

According to the total scores given by the Inventory of Maternal Literacy Practices, it was determined that parents are having reading activities once or twice a week. When reading activities at home were analyzed due to gender, the result was that there is no meaningful difference in the general reading activities at home due to the gender of the child. When reading activities at home were examined considering the education level of the mother, general reading activities at home is affected positively in accordance with the level of education of the mother. When such activities were examined considering the education level of the father, it was observed that general reading activities at home is affected positively in accordance with the level of education of the father. When reading activities at home were compared due to the number of offspring, it was determined that the general reading activities at home is affected positively if the parents have one or two children. When reading activities at home were considered due to monthly income, the results were that there is no meaning difference in the general reading activities at home due to the the monthly income.

According to the total scores of the Inventory of Child Literacy Behaviours it was determined that the children are generally involved in reading activities once or twice a week. When the child's reading activities were examined according to gender, it was found out that the general reading activities of the child is affected positively in cases when the child is a girl. The general child's reading activities didn't changed by the education level of mother or father. When the reading activities of the child were evaluated due to the number of offspring it was seen that there is no meaningful difference in the general child reading activities due to the number of offspring. The general child reading activities didn't changed by monthly income.

It was determined that there is a moderate positive correlation between the total scores of the parents belief in reading, reading activities at home and the child's reading activities. And it was found out that there is a moderate positive correlation between the total scores of the reading activities at home and the child's reading activities.

In the direction of the results obtained it is suggested that, teachers should give information to parents about the role of activities that parents perform at home in the

reading process. It is also suggested that, teachers should provide information that will enable parents to change their negative reading beliefs.

Keywords: Belief in reading, parents' belief in reading, reading activities at home, child reading activities



ÖNSÖZ

İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın sınıf öğretmenlerine, ailelere ve daha sonra yapılacak çalışmalara yol göstermesini diliyorum.

Lisansüstü eğitimime başladığım ilk günden bu yana beni yüreklendiren, çalışmamı tamamlamam için sabır ve hoşgörüsü bana yol gösteren, akademik başarısının yanı sıra sevecenliği, hayata olumlu bakışı ve yardımseverliğiyle de hayatım boyunca örnek alacağım değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışma rehberliğiniz ve değerli fikirleriniz sayesinde gerçekleşebildi.

Juri üyesi olarak önerileriyle çalışmama katkıda bulunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Bugüne kadar bana her konuda destek olan, özveriyle beni yetiştiren canım anneme, babama ve ablama bana inandıkları ve sevgileriyle her zaman yanımda oldukları için en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Çalışmam sırasında yardımlarını aldığım Dilek KADIOĞLU ve Dilşad BULANIK'a teşekkür ediyorum.

Son olarak araştırmaya katkısı olan tüm arkadaşlarıma, araştırmanın gerçekleştiği okullardaki meslektaşlarıma ve ebeveynlere çok teşekkür ediyorum.

Fatma GÜNDOĞAN

Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	ix
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma.....	9
2.2. Sosyokültürel Yaklaşım.....	12
2.3. Okuryazarlık Gelişiminde Ailenin Rolü	15
2.4. İnanç.....	20
2.5. Ebeveyn Okuma İnancı.....	24
2.6. İlgili Araştırmalar	27
2.6.1. Ebeveyn Okuma İnancı İle İlgili Araştırmalar	27
2.6.2. Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri İle İlgili Araştırmalar.....	40
2.6.3. Çocuğun Okuma Faaliyetleri ile İlgili Araştırmalar	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (EOİ).....	51
3.3.2. Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği (EOF)	53
3.3.3. Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği (ÇOF)	54
3.3.4. Kişisel Bilgiler Formu	55
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Analizi	55

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ebeveynlerin Okuma İnancı, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlemlerine Ait Bulgular	57
4.2. Ebeveynlerin Okuma İnancı, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	59
4.3. Ebeveynlerin Okuma İnancı İle Ev Ortamında Yaptıkları Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlemlerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	91

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Ebeveynlerin Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum ..	94
5.1.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	94
5.1.2. Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	95
5.1.3. Anne Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	95

5.1.4. Baba Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	97
5.1.5. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	97
5.1.6. Aylık Gelire Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	98
5.2. Ebeveynlerin Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	99
5.2.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	99
5.2.2. Çocuk Cinsiyetine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	101
5.2.3. Anne Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	101
5.2.4. Baba Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	102
5.2.5. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	102
5.2.6. Aylık Gelire Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	103
5.3. Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum ...	103
5.3.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	103
5.3.2. Çocuk Cinsiyetine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	104
5.3.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	105
5.3.4. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	105
5.3.5. Aylık Gelire Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	106
5.4. Ebeveynlerin Okuma İnancı, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	106
5.4.1. Ebeveynlerin Okuma İnancı ile Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	106

5.4.2. Ebeveynlerin Okuma İnançları ile Çocuğun Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	109
5.4.3. Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ile Çocuğun Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	109

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	112
6.1.1. Ebeveyn Okuma İnancına İlişkin Sonuçlar	112
6.1.2. Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine İlişkin Sonuçlar.....	113
6.1.3. Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlemine İlişkin Sonuçlar	114
6.1.4. Ebeveyn Okuma İnancı, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlemi Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	115
6.2. Öneriler	116
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	116
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	117
KAYNAKÇA.....	118
EKLER	130
ÖZGEÇMİŞ	136

KISALTMALAR

EOİ: Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği

EOF: Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği

ÇOF: Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlem Ölçeği



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin ve Çocuklarının Demografik Özellikleri	.50
Tablo 2. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Tablo 3. Ebeveynlerin Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 4. Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 5. Çocuk Cinsiyetine Göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	60
Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 7. Baba Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 8. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 9. Aylık Gelire Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 10. Çocuk Cinsiyetine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	76
Tablo 11. Anne Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 12. Baba Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 13. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 14. Aylık Gelire Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 15. Cinsiyete Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	84

Tablo 16. Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 17. Baba Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 18. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 19. Aylık Gelire Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	90
Tablo 20. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ile Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	92

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu.....	130
Ek 2: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Örnek Maddeler	132
Ek 3: İzin Belgesi	135



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma problemine, araştırmanın amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Çocukların kalıcı izli davranışlar kazanmalarında ebeveynleriyle geçirdikleri yaşantılar önemlidir. Çocuklar bazı tutum, davranış ve alışkanlıkları kendiliğinden edinirken, bazılarını içselleştirebilmek ve uygulamaya yansıtabilmek için ebeveyn rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Okuryazarlık da ebeveyn rehberliğini gerektiren deneyimlerden biridir. Ebeveynler çocuklara çeşitli okuryazarlık deneyimleri sunan, çocukların okumaya karşı tutumlarına yön veren, düzenledikleri okuryazarlık çevresi yoluyla çocukların okuryazarlık gelişimlerinde belirleyici olabilen rol modellerdir (Yeo, Ong ve Ng, 2014). Ailede kitap okunduğunu, okunanlar üzerine konuşulduğunu, bunları yaparken eğlenildiğini gözlemleyen çocuklar okuryazarlığı hoş vakit geçirmeye yarayan bir araç olarak algılamaktadırlar. Bu algının oluşabilmesi için ebeveynler okuryazarlığa verdikleri önemi hissettirmeli, çocuğun okumaya ilgisini ve okuma girişimlerini teşvik etmelidirler. Çocuğun okuryazarlık beceri ve alışkanlığını kazanması için okuma ve yazmayı günlük yaşamda iletişimin bir parçası haline getirmeli, dil becerilerini geliştirmeye yönelik bilmece sorma, tekerleme söyleme gibi oyunlar oynamalı, çocuğa okuyabileceği bir mekan oluşturmalı, çocuklarla birlikte okuma etkinliklerinde bulunmalı, yazılı materyaller temin etmelidirler (Aşıcı, 2005). Yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları kitap okuma aktivitelerinin çocukların okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Burgess, Hetch ve Lonigan, 2002; Payne, Whitehurst ve Angel, 1994; Senechal, Lefevre, Thomas ve Daley, 1998). Okuma yazma bilmeyen çocukların yanı sıra okuma yazmayı yeni öğrenen çocuklara da kitap okunması çocukların okumaya karşı olan ilgilerini arttırmaktadır (Çılgın, 2006). Evde çocuklara yönelik okuma materyallerinin bulunması da çocukların okumaya ilgisini ve okuryazarlık ve dil becerilerini olumlu etkilemektedir (Aram ve Levin, 2001; Senechal Lefevre, Hudson ve Lawson, 1996).

Ebeveynlerin çocukların okuryazarlık gelişimine katkısı Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Sosyokültürel yaklaşım çocuğun bilişsel gelişim üzerindeki sosyal etkiye dikkat çekmekte, çocukta zihinsel fonksiyonların gelişiminin anne baba gibi daha tecrübeli kişilerle sosyal etkileşim

sonucunda gerçekleştiğini ifade etmektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bu durumu okuryazarlık çevresi oluşturma açısından ele aldığımızda ebeveynlerin okuma inançları ön plana çıkmaktadır. İnançlar birey tarafından doğru olarak kabul edilen, davranışlarına rehberlik eden bilgi veya fikirler bütünüdür (akıroğlu, Güven ve Akkan, 2008; Evans, Fox, Cremaso ve McKinnon, 2004). Ebeveynlerin okuma inançları onların davranışlarını ynlendirdiğinden evde çocuklarına sağlayacakları okuryazarlık aktivitelerinin sıklığını ve niteliğini etkilemektedir (Cottone, 2012; Dhima, 2015).

1.1. Problem

Çocukların ilk öğrenmelerinin meydana geldiği ev ortamında zengin uyananlarla karşılaşmaları çocukların gelişimlerini desteklemede önemli bir faktördür. Ev ortamında çocuklara sunulan imkanlar, ebeveynlerin çocuklarına model olma biçimleri çocukların ğrenmelerindeki farklılıkları beraberinde getirmektedir.

Okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de ev okuryazarlık ortamının önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir (Bingham, 2007; Burgess ve diğerleri, 2002; Foy ve Mann, 2003). Ev ortamında çocuklar, okuryazarlığa ilişkin etkililere aşına olma, çevresinde bulunan diğer kişilerin okuryazarlık aktivitelerini gözlemleme, okuryazarlığa ilişkin davranışları bağımsız olarak keşfetme, çevresinde bulunan diğer kişilerle ortak okuma yazma faaliyetlerinde bulunma, ortak okuma yazma faaliyetleri sırasında aile üyelerince kullanılan öğretme stratejilerinden yararlanma fırsatı bulurlar (DeBarsyhe, Binder ve Buell, 2000, s.3).

Okuryazarlık faaliyetlerinin sık gerçekleştiği evlerdeki çocuklar yazı dilinin işlevini daha iyi kavramaktadırlar (Purcell-Gates, 1996). Okuma materyallerinin bulunduğu, kütüphane ziyaretlerinin yapıldığı, yetişkinlerin okuryazarlıkla ilgili davranışlar gösterdiği ve yetişkinlerin çocukları ile birlikte okuduğu zengin ev okuryazarlık çevresinin çocukların okuma başarılarına olumlu etkisi bulunmaktadır (Griffin ve Morrison, 1997). Van Steensel (2006) yaptığı çalışmada aile üyelerinin bireysel okuma faaliyetlerini, ocuk ile yaptıkları ortak okuryazarlık faaliyetlerini, hikaye anlatma, kütüphaneye gitme, ocuk şarkıları ve tekerlemeler söylemeyi içeren daha iyi bir ev okuryazarlık çevresinin ilkokul birinci sınıftaki kelime hazinesi ve okuma kavrayışıyla, ikinci sınıftaki okuma kavrayışı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Wood (2002) araştırmasında aileleri, hikaye kitabı okuma, harflerle ilgili aktiviteler, şarkı söyleme ve kelime oyunları oynamayı içeren ebeveyn ocuk

aktivitelerine göre üç gruba ayırmıştır. Çocukların çeşitli okuryazarlık aktiviteleri ile karşılaştığı grup “tipik grup” olarak adlandırılmıştır. Çocuklarıyla diğer okuryazarlık aktivitelerinde bulunmayan yalnızca şarkı söyleyen grup “şarkı söyleme grubu”, hiçbir okuryazarlık aktivitesinde bulunmayan ise “aktivite yok” grubu olarak adlandırılmıştır. Tipik gruptaki çocukların bir yıl sonra ilkokuldaki kelime hazinesi ve okuma yeteneğinde şarkı söyleme grubu ve aktivite yok grubuna göre anlamlı olarak daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ev ortamında çocukların okuryazarlık ve dil gelişimine katkı sağlayan etkinliklerden biri de çocuklara kitap okumaktır (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Scarborough, Dobrich ve Hager, 1991). Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuması çocukların alıcı dillerinin gelişimini desteklemekte (Senechal ve LeFevre, 2002), kelime dağarcıklarını arttırmaktadır (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Senechal ve diğerleri, 1996). Daha fazla hikaye kitabı okunan çocuklar daha üst düzeyde kelime hazinesi, dinleme kavrayışı ve fonolojik farkındalığa sahip olmaktadır (Senechal ve diğerleri, 1998). Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel (1999) çocuklara okuma sırasında soru sormayı, ek bilgiler vermeyi içeren söyleşimsel okumanın sözel dil becerilerini arttırdığını göstermişlerdir. Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel (1994)’nin araştırmalarında ebeveynlere söyleşimsel okuma eğitimi verilmiş ve söyleşimsel okumanın çocukların ifade edici kelime hazinelerini olumlu etkilediği görülmüştür. Çocuklara hikaye kitabı okunması çocukların okuryazarlık gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra özgüven geliştirmelerine yardım eder, hayal güçlerini harekete geçirir, ebeveyn çocuk arasındaki bağı güçlendirir (Dhima, 2014). Paylaşımlı okuma çocuklara ebeveyn çocuk etkileşimi aracılığıyla yapı iskelesi sağlayarak çocukların okuryazarlık gelişimine katkıda bulunur (Meagher, Arnold, Doctoroff ve Baker, 2008; Teng, 2014).

Ebeveynlerin çocukla birlikte kitap okuması, çocuğun okuryazarlığa yönelik aktivitelerle karşı ilgisini de arttırmaktadır. Dobbs-Oates, Pentimonti, Justice ve Kaderavek, 2015; Weigel, Martin ve Bennett, 2006a). Senechal (2006) anaokulu çağındaki çocuklara evde hikaye kitabı okunmasının, çocukların anaokulundaki kelime dağarcıklarını ve dördüncü sınıftaki zevk için okumalarını yordadığını belirtmektedir. Çocuklara hikaye kitabı okuma sıklığı çocukların okuma gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahipken yapılan okumalar esnasındaki fiziksel temas, çocuğun katılımına duyarlılık gibi duyuşsal alana hitap edici davranışlarda bulunmanın da çocukların okumaya karşı motivasyonları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Sonnenschein ve

Munsterman, 2002). Çocukların kendi başlarına kitaplarla meşgul olmaları, kendilerine kitap okunmasını istemeleri gibi okuryazarlığa yönelik faaliyetlere olan ilgileri okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Farver ve diğerleri, 2006).

Ebeveynlerin oluşturdukları ev okuryazarlık çevresi ve gerçekleştirdikleri okuma uygulamaları ebeveyn okuma inancı (Bingham, 2007; DeBaryshe, 1995; Dhima, 2014; İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014; Wu ve Honig, 2010), ebeveyn eğitim durumu (Dhima, 2014; Mendive ve diğerleri, 2017) aylık gelir (İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014) gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Çocuklarına okuma konusunda daha olumlu inanca sahip ebeveynler çocuklarıyla daha sık okumaktadırlar (DeBaryshe ve Binder, 1994). Weigel, Martin ve Bennet'in (2006b) çalışmalarında çocuklarına okumayı zevkli bulan ve çocuklarının öğrenmelerinde kendilerinin sorumluluk alması gerektiğine inanan anneler kolaylaştırıcı anneler, çocuğa öğretmenin okulun sorumluluğu olduğuna inanan anneler geleneksel anneler olarak gruplandırılmıştır. Kolaylaştırıcı annelerin geleneksel anneler ile karşılaştırıldığında çocuklarına okuma, şarkı söyleme, resim yapma türünden aktivitelerde daha sıklıkla bulundukları ifade edilmiştir. Ebeveyn çocuk okumalarının öğrenmeyi içermesi gerektiğine inanan ebeveynler çocuklarıyla okuma sırasında soru sorma gibi öğrenme odaklı davranışlar gösterirken, okumanın eğlence içermesi gerektiğini düşünen ebeveynler okumalar sırasında daha fazla olumlu duygusal ton kullanmaktadırlar (Meagher ve diğerleri, 2008). Lynch, Anderson, Anderson, ve Shapiro (2006) çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ebeveyn inançlarını beceri temelli ve bütüncül olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Çalışma kitapları kullanarak harflerin kelimelerin okunuşunun öğretilmesi, okuma yazma sırasında çocuğun yaptığı yanlışların düzeltilmesi gerektiği beceri temelli inancına sahip ebeveynler çocuklarıyla doğrudan öğretme faaliyetlerinde bulunurken, çocuk ile okunan şey hakkında tartışmayı çocuklara okumaya model olmayı gerekli bulan bütüncül inanca sahip ebeveynlerin çocuklarını okuryazarlığa teşvik edici faaliyetlerde bulundukları görülmüştür.

Ebeveyn okuma inançlarını konu alan yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde, ebeveynlerin okuma inançları ve çocukları ile gerçekleştirdikleri okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişkinin (Barnyak, 2011; Bingham, 2007; Curenton ve Justice, 2008; DeBaryshe ve Binder, 1994; DeBaryshe, 1995; DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000; Lynch ve diğerleri, 2006; Meagher ve diğerleri 2008; Skibbe, Justice, Zucker ve Mc Ginty, 2008; Wu Honig, 2010), ebeveyn okuma inançları ile ev okuryazarlık çevresi arasındaki ilişkinin (Bingham, 2007; Dhima, 2014; Weigel ve diğerleri, 2006b),

ebeveyn okuma inançları ile çocuk okuma motivasyonu ve (Baker ve Scher, 2002) ebeveyn okul deneyimleri (Donohue, 2008) arasındaki ilişkinin işlendiği görülmüştür. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda ebeveyn okuma inançlarının çocuk okuryazarlık ve dil becerileri üzerine etkisi (Cottone, 2012; Curenton ve Justice, 2008; DeBaryshe ve diğerleri, 2000; Donohue, 2008; Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt ve Munsterman, 1997; Weigel, ve diğerleri, 2006b), ebeveyn okuma inançlarının anne eğitim düzeyi (Cottone, 2012; Curenton ve Justice, 2008; Husain, Choo, Singh, 2011; Torr, 2008; Wu, Honig, 2010) çocuk cinsiyeti, (Wu ve Honig, 2010) ve sosyoekonomik statü (Husain ve diğerleri, 2011) değişkenlerine göre incelenmesi, ebeveyn okuma inancının faktör yapısının incelenmesi (Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim, 2013; Radisic ve Seva, 2013) geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi (Dhima, 2015; Rodriguez, Hammer ve Lawrence, 2009) gibi konuların ele alındığı görülmüştür. Ülkemizde ise ebeveyn okuma inancının konu edildiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı araştırmaların okul öncesi dönemdeki ebeveynlerle yürütüldüğü ve bu araştırmalar kapsamında ölçeklerin Türkçe'ye uyarlamasının (İflazoğlu Saban, Altinkamış ve Deretarla Gül, 2018; Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014; Türkay ve İflazoğlu Saban, 2011) yapıldığı belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri ve çocuğun okumaya ilgisi ilişkili bir biçimde incelenmiştir (İflazoğlu Saban ve Altinkamış, 2014). Bu konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn okuma inançlarının incelendiği görülmektedir. Ulaşılabilen ilgili literatür incelendiğinde çocukların okuma becerisini yeni kazanmaya başladıkları ve ebeveyn rehberliğine ihtiyaç duydukları ilkokul birinci sınıf düzeyinde ebeveyn okuma inançlarını konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi; 'İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları nelerdir?' şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Ebeveynlerin okuma inançları, çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri, çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri, çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ev okuryazarlık çevresi, ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları fırsatlar aracılığıyla çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Okuma materyallerinin bulunduğu bir ev ortamı çocukların okumaya olan ilgisini arttırmakta ve çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Aram ve Levin, 2001; Park, 2008; Payne ve diğerleri, 1994; Senechal ve diğerleri, 1996). Evde başkalarının okuma faaliyetlerinde bulunduğunu gözlemleyen çocuklar okumanın kullanım amaçları konusunda bilgi sahibi olabilmektedir (Pierce, 1998). Ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuma kitapçı ve kütüphane ziyaretinde bulunma gibi etkinliklerde bulunması çocukların okumaya ilgilerini ve dil becerilerini olumlu etkilerken (Bracken ve Fischel, 2008; Senechal ve diğerleri, 1998) öğretici nitelikteki ebeveyn çocuk okuma etkinlikleri çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Bingham, 2007; Purcell-Gates, 1996; Senechal ve diğerleri, 1998).

Ebeveynlerin çocukları için oluşturdukları ev okuryazarlık çevresinde ebeveynlerin okuma konusunda sahip olduğu inançlar etkili olmaktadır (DeBaryshe, 1995; DeBaryshe ve Binder, 1994; Donohue, 2008). Bunun yanı sıra yapılan bazı çalışmalarda ebeveyn okuma inançlarının doğrudan çocukların okuryazarlık becerileri

ile ilişkili olduğu görülmüştür (Cottone, 2012; Curenton ve Justice, 2008). Çocukların okuryazarlık gelişimlerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak okuryazarlık çevresi yoluyla etkili olan ebeveyn okuma inançlarını ve ebeveyn okuma inançlarını etkileyen faktörlerin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilir. Çocuk cinsiyeti, ebeveyn eğitim durumu, sahip olunan çocuk sayısı, aylık gelir, gibi değişkenlerin ebeveyn okuma inançlarını ve ev ortamındaki okuma faaliyetlerini nasıl etkilediğinin bilinmesi çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde aile faktörlerinin anlaşılmasına ve gerekli önlemlerin alınmasına rehberlik edebilir.

Ülkemizde konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmakla birlikte (İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014; İflazoğlu Saban, Altınkamış ve Deretarla Gül, 2018; Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014; Türkay ve İflazoğlu Saban, 2011) ilkökul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın ilkökul birinci sınıftaki öğrencilerin ebeveynlerinin okuma inançlarını, ev ortamlarında gerçekleşen okuma faaliyetlerini ve kendi okuma faaliyetlerini çocuk cinsiyeti, ebeveyn eğitim durumu, sahip olunan çocuk sayısı, aylık gelir değişkenlerine göre incelemesi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın ülkemizde bu alanda yapılacak daha sonraki çalışmalara temel oluşturması beklenmektedir. Ebeveyn inançlarının çocukların evdeki okuryazarlık etkinliklerine etkisinin belirlenmesi okuryazarlık sürecinde ebeveyn desteğini artırma girişimlerine rehberlik edebilir. Ebeveyn okuma inançlarındaki, evdeki okuryazarlık faaliyetlerindeki ve çocuğun okuma faaliyetlerindeki farklılıkların belirlenmesinin; öğretmenlerin çocukların okuryazarlık becerilerindeki farklılıkları anlamasına ve okuryazarlık sürecini düzenlemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile ebeveynlerin, okuma inançlarının evdeki okuma faaliyetleri ve çocuğun kendi başına yaptığı okuma faaliyetleri üzerindeki etkisi konusunda anlayış kazanmaları sağlanabilir. Araştırmanın ebeveynlerin çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen bir ev ortamı oluşturmalarına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

- 1) Ebeveynlerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 588 öğrencinin ebeveyni ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği, Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Yazılanın seslendirilmesinin yanında yazılanın ne söylediğini ve niçin söylediğini anlamaktır (Çelenk, 2007).

Paylaşımlı Okuma: Çocuk ile yetişkinin birlikte kitap okumasıdır (Akyüz ve Doğan, 2017).

Söyleşimsel (Etkileşimli) Okuma: Kitap okuma sırasında yetişkinin çocuğa giderek karmaşıklaşan sorular sormasıyla çocuğun aktif anlatıcı rol üstlendiği okumadır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999).

Ebeveyn Okuma İnancı: Ebeveynlerin çocuklarına okumaya, çocukların okuryazarlık gelişimlerini destekleyici etkinliklere ve bu etkinliklerdeki kendi rollerine ilişkin doğru kabul ettikleri düşünceleridir (DeBaryshe ve Binder, 1994).

Okuma yazma: Alfabe aracılığıyla oluşturulmuş kodları çözme ve oluşturma becerisi (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuryazarlık: Yazı sembollerini etkili bir biçimde seslendirme ve anlamlandırma sonucu nesneleri, olayları ve olguları ayrıntılı bir şekilde anlayabilme ve ifade edebilme durumudur (Aşıcı, 2009).

Ev Okuryazarlık Çevresi: Ebeveynlerin yetenekleri, imkanları, eğilimleri doğrultusunda çocuklarına sağladıkları kaynaklar ve fırsatlardır (Burgess ve diğerleri, 2002).

Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri: Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları ya da çocuklarına model oldukları okuma yazmaya yönelik etkinliklerdir.

Çocuğun Okuma Faaliyetleri: Çocuğun okuma yazmaya yönelik etkinliklere karşı isteği ve kendi başına bu etkinliklerde bulunmasıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal açıklamalara ve ilgili yayınlara yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Bireylerin okuma yazma, dinleme ve konuşma temel dil becerilerini etkili kullanabilmeleri, olaylara farklı bakış açıları geliştirmelerini ve diğer bireylerle rahat iletişim kurabilmelerini sağlamakta böylece yaşamlarını zenginleştirmektedir. Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi bireylerin herhangi bir alanda başarılı olmasında, yaşamlarını farklılaştırmada, olaylar arasında ilişkiler kurabilmelerinde, bilgi ve kültür seviyelerinin arttırılmasında okuma becerisi önemi gittikçe artan bir etkindir (Öztürk ve Aydemir, 2013). Alan yazın incelendiğinde okuma kavramının çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir.

Okuma, işaretler kullanılarak oluşturulan yazılı veya basılı bir metnin şifresini çözme, belirli kurallar içerisinde seslendirmeler yapma olarak basitçe tanımlanabilir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Razon, 1982). Daha geniş anlamda ise okuma, yazılanların kodunun çözülmesinden çok yorumlamayı gerektirmekte ve karmaşık zihinsel becerileri içermektedir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Balcı, 2009; Maine ve Waller, 2011).

Çelenk (2007) okumayı yazılanın seslendirilmesinin yanında yazılanın ne söylediğini ve niçin söylediğini anlamak olarak nitelendirmiştir. Razon'a (1982) göre okuma, görme, işitme, fonksiyonları ve zihinsel yetenekler aracılığıyla yazılanda gizlenen fikir, duygu ve düşüncenin öğrenilmesi çabasıdır. Okuma, metin ile okuyucu arasında sosyal, psikolojik, bilişsel ve devinişsel süreçlerden oluşan iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir (Armut 2017; Sever, 2000). Keskinlik ve Keskinlik (2007) ise okumanın göz ve beyin etkinliklerinden oluştuğunu belirtmektedirler. Okuma sırasında, dil kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazıdaki sözcüklerin, cümlelerin, ve buna benzer öğelerin görüldüğü, sesli okuma sırasında ise dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının kullanıldığı, okunanların kavrama, anlamlandırma, yorumlama süreçlerinden geçirilerek yargıya varılabildiği düşünüldüğünde okuma, duyu organlarının birlikte çalıştıkları bir etkinliktir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Okuma sırasında okuyucu cümlelerin bazı noktalarında

tahminine, beklentisine uymayan bir durumla karşılaştığında bir önceki bilinene başvurarak geçmiş, şimdi ve geleceği arasında etkileşim kurar (Ferah, 2007).

Gelişen teknoloji ile birlikte artan bilgilere ulaşmada ve onlarla baş edebilmede okuma becerisi herkes için önem taşımaktadır (Sangkaeo, 1999). Yirmi birinci yüzyılda amaç yalnızca bilgi edinmek değil bilginin kullanılması olmuştur. Bilginin kullanılması ise okuma ile elde edilebilecek doğru anlama, yorumlama ve sorgulama becerilerini gerekli kılmaktadır (Kesebir ve Toktar, 2012). Bilgi edinmede önemli bir yere sahip olan okuma, yorum yapma için de esastır. Okuma kişilerin bilgi dağarcıklarını ve yorum güçlerini geliştirir, zihnini yeteri kadar kullanabilmesini sağlar (Aydın Yılmaz, 2006; Ungan, 2008).

Okuma kişinin doğa ile mücadelesinde ona rehberlik eder, sınırlarını zorlamasına, kendini yenilemesine olanak verir (Ungan, 2008). Kişinin yanlış inanışlara sahip olmasını engeller (Demirel ve Şahinel, 2006). Okuyan bireylerin kelime hazineleri gelişir. Böylece çevreleriyle başarılı iletişim kurabilir, evrensel değerleri benimseyebilir, tarih ve kültür bilinci oluşturabilirler (Kesebir ve Toktar, 2012). Kendilerini anlayabilir, ifade edebilir, sistemli düşünme ve mantıklı ilişkiler kurabilme becerisini elde edebilirler (Batur, Gülveren ve Bek, 2010). Yaratıcıklarını, hayal güçlerini geliştirebilir, soyut düşünme becerilerini arttırabilirler (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007; Akyol, 2016). Okuma alışkanlığına sahip kişiler olaylara tarafsız ve hoşgörülü bir şekilde yaklaşabilir, farklı düşüncelere saygı gösterebilir, kendi toplumunun değerlerinin yanında evrensel değerlerin de farkına varabilir, geniş bir dünya görüşüne ve beğeni düzeyine sahip olabilirler (Aydın Yılmaz, 2006; Sert, 2010). Okumayan kişiler ise üst düzey zihinsel becerilere erişemez, bilgi sahibi olmadıkları için yorum yapamazlar ve eleştirilere kapalıdır (Ungan, 2008). Okumanın insan zihnindeki önemine Proust (2017) şu şekilde vurgu yapmaktadır:

Okuma, konuşmanın tersine, yalnızlığımızı sürdürürken, yani yalnızken sahip olunan ve konuşunca çabucak dağılan entelektüel güçten yararlanmaya devam ederek, esinlere açık olmaya ve zekanın kendi kendisi üzerindeki çalışmasını bütünüyle verimli kılmaya devam ederek, her birimizin önceden iletilmiş bir başka düşünceyi edinmesidir (s.30).

Okuma bireyin dünyasını zenginleştirir, kişiliğine yön vererek onun sosyalleşmesine katkı sağlar (Demirel, 2000). Bireyin yaşadığı toplumu anlamasına, toplumsal kurallara uymasına yardımcı olur (Gül, 2013). Entelektüel gelişimini

sağlayarak kişinin doğru seçimler yapabilmesine olanak verir böylece ülkedeki demokratik yapının devamına katkı sunar (Gönen, Öncü ve Isitan, 2004).

Montaigne (2017, s.223) denemesinde Proust (2010, s.23)'un "eğlencelerin en soylusu" olarak adlandırdığı okumanın yaşamındaki yerini şöyle ifade eder.

Ömür boyu yanı başımda, her yerde elimin altındadır. Kitaplar yaşlılığında ve yalnızlığında avuturlar beni. Sıkıntılı bir avareliğin baskısından kurtarır, hoşlanmadığım kişilerin havasından dilediğim zaman ayırırverirler beni. Fazla ağır basmadıkları, gücümü aşmadıkları zaman acılarımı törpülerler. Rahatımı kaçıran bir saplantıyı başımdan atmak için kitaplara başvurmaktan iyisi yoktur, hemen beni kendilerine çeker, içindekinden uzaklaştırırlar. Öyleyken onları yalnız daha gerçek, daha gerçek, daha canlı, daha doğal rahatlıklar bulamadığım zaman aramama hiç de kızmaz, her zaman aynı yüzle karşılarlar beni.

Çağdaşlığın yolu okumaktan geçmektedir. Çağdaş, yaratıcı, eleştirel düşünme becerisine sahip özgür bireyler yetiştirmek bireylere okuma bilincinin aşılması ile mümkündür. Toplumun çağın gereklerine uyum sağlayabilmesi yetişkinlerde bu bilincin oluşturulmasını gerekli kılmaktadır (Bircan ve Tekin, 1989).

Günümüzde gelişen eğitim teknolojilerine ve öğretim araçlarına rağmen öğrenme büyük oranda okuma aracılığıyla gerçekleşmektedir (Çelenk, 2007). Öğrenmelerimizin % 83'ünün görme duyumuz aracılığıyla, % 11'inin işitme duyumuz aracılığıyla gerçekleştiği sonucundan hareketle her iki duyumuzun etkin olduğu okumanın, öğrenmede %94 gibi bir payı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Aytaş, 2005). Bloom (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuduğunu anlama gücünün eğitim sürecinde önkoşul becerilerden biri olduğu ifade edilmektedir. Yapılan çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile, diğer derslerdeki öğrenme düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, okuma becerisinin daha fazla okuma gerektiren edebiyat ile 6.-8. ve 9.-12. sınıflarda 0.70, matematik ile 6.-8.sınıfta 0.72, 9.-12. sınıfta 0.54, fen bilimleri ile ise 6.-8. sınıfta 0.62, 9.-12. sınıfta 0.56 düzeyinde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Çocuk okuyarak ve okunanları dinleyerek kendi yeterliliklerinin, ilgi alanlarının farkına varır, duygularını kontrol altına alması gerektiğini öğrenir, kendi duygularının başka bireylerde de olduğunu görür, topluma uyum sağlamasına yarayacak becerileri edinir. Kitap okuma çocuğun kelime dağarcığını artırır, çocuğu rahatlatır. Bir yetişkinle yapılan okuma sırasında kitap hakkında konuşma yetişkinle yakınlaşmasına, çocuğun sosyalleşmesine, kendine güvenmesine katkıda bulunur. Yetişkinler çocuklara yalnızca okul öncesi dönemde değil, okumayı yeni öğrendikleri dönemde de kitap okumalıdır.

Böylece çocuğun okumaya ilgisini arttırabilirler. Ayrıca kitap, gazete okuma gibi faaliyetlerin yapıldığı evlerde yetişen çocuklar okumaya karşı daha ilgili olmaktadır (Çılgın, 2006).

2.2. Sosyokültürel Yaklaşım

Öncülüğünü Vygotsky'nin yaptığı sosyokültürel yaklaşım (Vygotsky, 1978) öğrenmede yetişkinlerin ve çevrenin önemli bir rolü olduğunu savunur. Sosyokültürel yaklaşıma göre öğrenme çocuğun yalnız başına gerçekleştirdiği bağımsız bir etkinlik değildir. Öğrenme çocuğun başkalarıyla iletişime geçmesi sonucu dışarıdan aktarım yoluyla gerçekleşir. Çocuğun daha bilgili olan kişilerle ve kültürle olan etkileşiminden etkilenir (Ergün ve Özsüzer, 2006).

Vygotsky'e göre bilişsel gelişimde içsel süreçlerin gerçekleşmesi sosyal süreçlerle başlar (Ergün ve Özsüzer, 2006). Sosyal etkileşim çocuk gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar başkalarını gözlem yoluyla ve onlarla etkileşime geçerek öğrenir (Suwannakhae, 2012). Karmaşık zihinsel süreçlerin oluşumu sosyal aktiviteler sonucunda meydana gelir. Yetişkinler çocuklarla yaptıkları ortak deneyimlerde onlarla iletişime geçerek, model olma, iskele kurma ve görevleri küçük adımlara bölme gibi etkinliklerde bulunarak çocuğun ihtiyaç duyduğu yardımı sağlar. Ortak deneyimlerde yetişkinlerin çocuklara yapılan etkinlik hakkında sorular sorması sonucunda çocuğun ne düzeyde anlayış geliştirdiği belirlenebilir, yetişkin ve çocuk arasında ortak bir anlayış oluşturulabilir. Böylece çocuğun somut düşünceden soyut düşünmeye geçişi sağlanabilir. (Suwannakhae, 2012).

Vygotsky'e (Wood, 2003) göre çocuklar daha yetkin kişilerle işbirliğinde bulunarak gelişirler. Belletmenin gelişimde önemli bir yeri vardır. Çocuklar tek başlarına yapamadıkları eylemlerde kendilerinden daha bilgili olan kişilerin yardımlarını alarak bilgi ve anlayışlarını geliştirirler (Wood, 2003). Çocuklar başlangıçta çevrelerindeki yetişkinler ve akranlarıyla birlikte uyguladıkları becerileri daha sonra içselleştirerek bağımsız bir şekilde kullanabilirler (Ormrod, 2013). Toplumdaki konuşmalar, oyunlar, edebiyat gibi kültürel unsurların içine yerleşmiş olan bilgiye daha bilgili olan kişilerin deneyimleri aracılığıyla erişirler bunun sonucu olarak da kültür aktarımı sağlanır (Wood, 2003).

Vygotsky bilişsel becerileri iki açıdan ele almıştır. Düşük düzey zihinsel beceriler insanoğluna özgü olmayan diğer türlerde de görülebilen becerilerdir ve bu

becerileri edinme potansiyeli biyolojik olarak bulunmaktadır. Üst düzey zihinsel beceriler ise insana özgü olup toplum ve kültürden etkilenmektedir (Ormrod, 2013). Kültür çocuklara hem düşüncelerin içeriğini öğretir hem de çocuklara öğretilecek olan bilgilerin araçlarını sunar (SUNY Early Childhood Education and Training Program). Kültürden kültüre değişiklik gösteren bu araçları kullanarak çocuklar karşılaştığı problemlerle baş edebilirler. Bu araçlar bilgisayar, makas gibi fiziksel araçlar olabileceği gibi dil gibi bilişsel araçlar da olabilir (Ormrod, 2013).

Dil ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiye vurgu yapan Vygotsky'e göre dilin toplumsal iletişimi, haberleşmeyi sağlamasının yanı sıra düşünce yapılarının oluşumuna katkı sağlamak gibi bir işlevi de vardır. Başlangıçta çocuğun çevresiyle iletişimiyle ortaya çıkan dil içsel konuşmaya dönüştükten sonra düşünce süreçlerinde etkili olmaya başlar. Özellikle sesli konuşmadan sessiz konuşmaya geçiş arasında bulunan benmerkezci konuşma düşünce süreçlerinin oluşumunda önemli bir rol oynar (Vygotsky, 1998). Benmerkezci konuşma çocuğun sesli olarak kendisiyle iletişim kurduğu, kendi davranışlarını yönlendirmek amacıyla yaptığı konuşmadır (Berk ve Garvin, 1984). Benmerkezci konuşma dil ve düşünce süreçlerinin ayrı fonksiyonlar olarak bulunduğu küçük çocuklarda iki yaş civarında dil ve düşüncenin bir araya gelmesiyle görülür (Ormrod, 2013). Vygotsky benmerkezci konuşmanın oluşum sürecini incelemek için küçük çocukların yaptıkları bir etkinlik sırasında karşılaşılabilecekleri engeller düzenlemiş ve çocukları gözlemlemiştir. Çocukların etkinliği aksatan engelle karşılaştıklarında yaptıkları benmerkezci konuşma sayısının, herhangi bir engel olmadığında yaptıkları benmerkezci konuşma sayısının yaklaşık iki katı olduğunu görmüştür (Vygotsky, 1998). Örneğin resim çizerken mavi kaleminin olmadığını gören çocuk 'Kalem nerede bana mavi kalem lazım. Boşver kırmızıyla çizer, sonra suyla ıslatırım o zaman koyulaşır ve mavi gibi gözükür' demiştir (Vygotsky, 1998, s. 36). Bu örnekle etkinlikteki aksaklıkların, yapılan etkinliğin farkına varılmasına ve benmerkezci konuşmanın ortaya çıkmasına sebep olduğunu ortaya koymuştur. Başlangıçta çocuğun etkinliği ile birlikte gerçekleşen benmerkezci konuşma aynı zamanda düşünceleri düzenler ve düşüncelere yön verir. Bu küçük çocukların resimlerinde önce çizdiklerini adlandırıp daha sonraları ise karar verdikleri şeyi çizmeleri gibi benmerkezci konuşmanın da işlevinin zamanla değiştiğini gösterir. Tramvay resmi yaparken kaleminin kırıldığını gören çocuğun kırıldı diyerek daha sonra kırık bir tramvay resmi çizmesi çocuğun karşılaştığı durumu benmerkezci konuşma ile yeniden organize ettiğine, benmerkezci konuşmanın tasarlayıcı bir işlev kazandığına

işaret etmektedir. Çocuklar büyüdükçe benmerkezci konuşmalar içsel konuşmalara dönüşür ve benmerkezci konuşmanın düşünce gelişimindeki işlevlerini içsel konuşma gerçekleştirir. Sonuç olarak, dil düşünce gelişiminde önemli bir yer tutar ve hem benmerkezci hem de içsel konuşmalar içinde bulunan toplumdaki etkilenir. (Vygotsky, 1998).

Vygotsky (1978) çocukların okula başlamadan önceki öğrenmelerinin okuldaki öğrenmelerinin geçmişini oluşturduklarını ifade eder. Örneğin okulda aritmetik öğrenen bir çocuğun bundan çok daha önce büyüklük küçüklük belirleme, bölme, toplama, çıkarma gibi işlemlerde bulunup kendi aritmetik bilgisine sahip olduğunu belirtir. Bu nedenle iyi bir öğrenmenin çocuğun gelişimsel sürecinde gelişimi ileri götürecek yeni durumları hedeflemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğer halihazırda çocuğun erişmiş olduğu gelişimsel düzeye göre öğrenme etkinlikleri düzenlenirse, bu etkinlikler etkisiz olacaktır denilebilir.

Vygotsky (1978) okuma yazma ve matematiğin çocuklara belli yaşlarda öğretilmesi gerektiği dolayısıyla öğrenmenin çocukların gelişim düzeyine uygun olması gerektiği görüşündedir. Öte yandan gelişim süreci ile öğrenme kapasitesi arasındaki ilişki incelendiğinde yalnızca gelişimsel düzeyi belirlemenin yetersiz olduğu fikrindedir. Bu durumda iki gelişimsel düzeyin belirlenmesini önermektedir. Aktüel gelişim düzeyi olarak adlandırdığı birinci düzey çocuğun kendi kendine yapabildiklerinin ölçülmesiyle belirlenen, çocuğun tamamlamış olduğu gelişimsel evrelerin bir sonucudur. İkinci düzey ise çocukların başkalarının yardımı ile yapabileceklerinin göstergesidir. Vygotsky çocukların zihinsel gelişimlerinde başkalarının yardımı ile yaptıklarının tek başına yaptıklarına göre daha belirleyici olduğunu belirtir. Bu düşünceden hareketle yakınsak gelişim alanı kavramını ortaya koymuştur. “Yakınsak gelişim alanı çocuğun bağımsız problem çözme yolu ile belirlenen şimdiki gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği ile problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978, s. 86)”. Yakınsak gelişim alanı aracılığı ile hem hali hazırda olgunlaşmış beceriler hem de olgunlaşma sürecinde olan beceriler ölçülebilir. Böylece çocuğun yakın gelecekteki gelişim düzeyi belirlenebilir (Vygotsky, 1978). Geleceğe dönük, çocukların gelişim seviyesinden yüksek bir eğitimle yakınsak gelişim alanı arttırılabilir (Erdener, 2009). Yakınsak gelişim alanı çocukları öğrenme sürecinin odağına alırken yetişkinlerin de bu süreçte önemli payı olduğunu vurgular (Yaşar, 2012).

2.3. Okuryazarlık Gelişiminde Ailenin Rolü

Çocuklar okuryazarlık becerilerini formal okuryazarlık öğretimine başlamadan çok daha önce evdeki okuryazarlık aktivitelerini izleyerek ve bu aktivitelere katılarak öğrenmektedirler (Van Steensel, 2006). Çocukların okuryazarlığa yönelik ilk algıları, ilk görüşleri ve ilk denemeleri aile bireylerini gözlemleyerek oluşmaktadır. Bu bakımdan aile okuryazarlık sürecinin temellerinin atıldığı yer olarak görülmektedir (Aşıcı, 2009). Ebeveynler çocukların okuryazarlık sürecine çeşitli açılardan katkıda bulunmaktadırlar.

Ebeveyninin bir şeyler okuduğunu gören çocuklar okumayı önemli ve değerli bir aktivite olarak görmekte ve bu durum çocukların okuryazarlık gelişimlerini güdülemektedir (Rogoff, 1990). Aile üyelerinin okumaktan zevk almaları, okudukları kitap/kitaplar hakkında konuşmaları, okuduklarına birlikte yorum yapmaları, gülmeleri çocuğun okumayı hayatı kolaylaştıran ve mutluluk veren bir etkinlik olarak görmesini ve bu yönde tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlar (Araç ve Yaşar, t.y.). Okuma faaliyetlerinin yapıldığı ve yapılan okumalar üzerinde konuşulduğu evlerde yetişen çocuklar kitap okumanın gerçekleşmediği evlerde yetişenlere göre okumaya karşı daha ilgili olmaktadır (Çılgin, 2006). Okuma ve yazmanın çeşitli amaçlarla sık kullanıldığı evlerde yetişen çocuklar yazının bir sistem olduğunu anlamakta ve insan hayatındaki işlevini kavramaktadırlar (Purcell- Gates, 1996). Moscchhováki (1999, s. 12-13) ev okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların aile ortamında okuryazarlık deneyimlerine aracılık eden faaliyetleri şu şekilde belirlediğini ifade etmiştir.

- Günlük işler: Alışverişe gitme, faturaları ödeme, yemek hazırlama gibi aktivitelerdir.
- Eğlence: Aile üyelerinin eğlenceli vakit geçirmek adına kitap, dergi okumaları, izlenen bir filmin alt yazılarını okuması
- Okula ilişkin etkinlikler: Ailede okula giden çocuk varsa yapılan ev ödevleri, öğretmenin ebeveynlere mektup yollaması ya da çocukların evde okuldaymış gibi yaparak oyun oynaması.
- İşin gerektirdiği etkinlikler: Evrak hazırlama, kitapçık okuma ve başvuru formu doldurma
- Dini etkinlikler: Aile üyelerinin dini metinleri okuması
- İletişim kurma: Mektup, kutlama kartları yazma ve okuma

- Özel bilgi ağları: Kişinin spor, politika gibi özel ilgi alanlarına yönelik yaptığı okuryazarlık etkinlikleri.
- Doğrudan okuryazarlığı öğretme amacıyla yapılan etkinlikler.
- Hikaye kitabı okuma.

Ebeveynlerinin alışveriş listesi hazırladığını, yemek yaparken tarifi okuduğunu, mektup yazdığını gören çocuklar okuryazarlığın birçok farklı amaç için kullanılabileceğini öğrenir ve okuryazarlığını geliştirir (Pierce, 1998). Bunun yanı sıra çocuklarına sık okuyan ve çocuklarının önünde okuma faaliyetlerinde bulunan ebeveynler çocukları için iyi birer model olarak, çocuğun okuryazarlığı kullanmasını ve geliştirmesini motive edebilirler (Saracho ve Spodek, 2010). Hess ve Holloway (1984) aile ortamında çocukların okuryazarlık gelişimini motive edebilecek faktörleri şöyle sıralamıştır.

- Ailenin okuryazarlığa verdiği değer: Ebeveynler çocuklarına okur ve çocuklarını okumaya teşvik ederler.
- Başarı için baskı yapma: Ebeveynler çocuklarından bekledikleri okuma başarıları, okuma girişimleri ve okuma ilgileri hakkında konuşur.
- Evde okuma materyallerinin bulunması ve kullanılması: Evdeki okuma yazma materyalleri aracılığıyla okuryazarlık deneyimi sağlama.
- Çocuk ile birlikte okuma: Ebeveynler çocuklara okur ve çocuk okuduğunda dinler ve ona yardımcı olur.
- Sözel etkileşim fırsatları oluşturma: Ebeveynler çeşitli yollarla çocuklarıyla etkileşime geçerler (Aktaran Saracho, 2002, s.113).

Ebeveynler çocukları için oluşturdukları ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla çocukların okuryazarlık ve dil gelişimleri üzerinde önemli rol onarlar. Payne ve diğerleri (1994) yaptıkları çalışmada ev okuryazarlık ortamının çocukların dil becerilerini etkilediği sonucuna varmışlardır. Ev ortamında çocuklar,

- Okuryazarlığa ilişkin etkinliklere aşina olma
- Çevresinde bulunan diğer kişilerin okuryazarlık aktivitelerini gözlemleme
- Okuryazarlığa ilişkin davranışları bağımsız olarak keşfetme

- Çevresinde bulunan diğer kişilerle ortak okuma yazma faaliyetlerinde bulunma
- Ortak okuma yazma faaliyetleri sırasında aile üyelerince kullanılan öğretme stratejilerinden yararlanma fırsatı bulurlar (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000, s. 3).

Chall ve Snow (1982, s.15) çocukların okuryazarlık becerilerini etkileyebilecek ev içi etkileşim örneklerini şöyle ifade etmiştir.

- Yetişkinlerin okuryazarlık becerilerinin kullanımını doğrudan öğretmeleri: Örneğin çocuğu zevk için okumaya teşvik etme, ev ödevlerinde destek olma, sözlük, ansiklopedi ve kütüphane kullanımını öğretme.
- Ebeveynin ya da bir yetişkinin çocuğa okuryazarlık konusunda model olması: Örneğin gazete, dergi okuma, kitapları başvuru kaynağı olarak kullanma, kelime oyunları oynama ve bulmaca çözme.
- Gündelik hayatta çocuklardan okuryazarlık becerilerini kullanmaya ihtiyaç duymalarını sağlama: Örneğin çocuğa alışveriş listesini okuma, yazma gibi görevler verme, harfleri yazmak için cesaretlendirme, menüleri okumalarını isteme ve çocuklara mektup yollama.
- Çocuğun okuryazarlık becerilerini kullanmaya teşvik edecek yetişkin ifadeleri: Örneğin çocuğun okuldaki başarısını, yaptığı okuma yazma aktivitelerini övme, okula devamını sağlama.
- Çocuğun çevresini okuryazarlık becerilerini kullanımını destekleyecek şekilde düzenleme: Çocuk ile birlikte kütüphane ziyareti yapmak, ilgisine ve seviyesine uygun kitaplar vermek, okuyabileceği ya da ev ödevlerini yapabileceği sessiz bir ortam sağlamak, televizyon izlemesini gözlemleme, çocuğa kitap okuma.

Ev okuryazarlık ortamına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde kavramın farklı boyutlarının ele alındığı görülmektedir.

Burgess ve diğerleri (2002) ev okuryazarlık ortamını ebeveynlerin yetenekleri, imkanları, eğilimleri doğrultusunda çocuklarına sağladıkları kaynaklar ve fırsatlar olarak tanımlamış ve genel ev okuryazarlık ortamının “kısıtlayıcı ortam”, “okuryazarlık

ara yüzü” ve “paylaşımlı kitap okuma” boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Genel ev okuryazarlık ortamının boyutlarına ilişkin kısa açıklamalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Kısıtlayıcı ortam: Ebeveynlerin çocuklarına okuryazarlık fırsatları sağlamalarını etkileyen sosyoekonomik statülerini, dil ve okuma yeteneklerini ve eğitime karşı tutumlarını kapsar. Gelir düzeyi yüksek ebeveynler çocukları ile birlikte kitap okuma, kitapçı ve kütüphane ziyareti yapma, okumaya model olma gibi okuryazarlık faaliyetlerine daha fazla katılmaktadırlar (Bus ve diğerleri, 1995; Dhima, 2014; İflazoğlu Saban ve Altinkamış, 2014; Karrass, VanDeventer ve Braungart-Rieker, 2003; Morgan, Nutbrown ve Hannon, 2009). Hartas (2011) daha eğitilmiş annelerin çocuklarının daha az eğitilmiş annelerin çocuklarından okuryazarlık ve dil becerilerinde daha ileri düzeyde olduklarını tespit etmiştir.

Okuryazarlık ara yüzü: Aktif ev okuryazarlık ortamı ve pasif ev okuryazarlık ortamı olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Aktif ev okuryazarlık ortamı doğrudan çocukların okuryazarlık gelişimini desteklemek için yapılan aktivitelerdir. Çocuk ile birlikte kafiyeli oyunlar oynamak gibi. Ebeveynlerin çocuklara okuryazarlıkla ilgili kavramları doğrudan öğretimi çocukların kelime hazinelerini yazı kavramları bilgisini ve başlangıç düzeyindeki okuma bilgilerini arttırmaktadır (Haney ve Hill, 2004). Pasif ev okuryazarlık ortamı ise çocuğa öğretme amacı taşımayan ebeveynleri gözlemleyerek dolaylı öğrenilen aktivitelerdir. Ebeveynini gazete okurken ya da televizyon seyrederken gören çocuk bu aktiviteleri cazip görecektir.

Paylaşımlı kitap okuma: Ebeveynlerin çocukları ile birlikte ortak kitap okumaları çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerini olumlu etkiler (Bus ve diğerleri, 1995; Scarborough ve Dobrich, 1994). Ebeveyn çocuk ortak kitap okuma eylemi çocukların kelime dağarcıklarını artırır, (Evans ve diğerleri, 2000; Senechal ve diğerleri, 1996), çocukların okuma temeli oluşturmalarını sağlar ve çocukları yaşamları boyunca iyi birer okuyucu olmaya hazırlar (Lamme, Sabis- Burns ve Gould, 2004). Çocuklar ile yapılan öğretici nitelikteki ortak okuma uygulamaları çocukların kitabın ön yüzeyini gösterebilme, okumaya hangi yönden başladığını bilme gibi yazı kavramları bilgilerinin ve harf bilgilerinin gelişimine katkıda bulunur (Bingham, 2007). Ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık gelişiminde öğretici rol üstlenerek doğrudan öğretmeleri okul öncesi çağıdaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumlu olarak etkiler (Bennett, Weigel ve Martin, 2002). Ayrıca ebeveynlerin çocuklara kitap okuma, kütüphaneye götürme, harfleri öğretme gibi okuryazarlık aktivitelerine

katılımları ile çocukların okuryazarlığa olan ilgisinin birbiriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006). Kitap okuma sırasında ebeveynin çocuğun katılımına duyarlı olması, çocuk ile fiziksel temas kurması gibi duyuşsal nitelikteki davranışları çocukların okumaya ilgilerini olumlu etkilemektedir (Sonnenchein ve Munsterman, 2002). Rodriguez, Tamis-LeMonda, Spellmann, Pan, Raikes, Lugo-Gil, vd. (2009) ev okuryazarlık çevresinin bileşenlerini; “okuryazarlık aktivitelerine katılım”, “teşvik edici ve duyarlı anne uygulamaları” ve “evde öğrenme materyallerinin bulunması” olarak belirtmişlerdir.

Okuryazarlık aktivitelerine katılım: Hikaye okuma, müzeye götürme, harfleri, sayıları, şekilleri öğretme türünden davranışlardır. Evans ve diğerleri (2000) ebeveynlerin harfleri adlarını ve şekillerini öğretme gibi okuryazarlık aktivitelerine katılımlarının çocukların fonolojik duyarlılıklarını, harf adı ve harf sesi bilgilerini yordadığını ortaya koymuşlardır. Senechal ve diğerlerinin (1998) çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarına kelimelerin okunuşunu ve yazılışını öğretmelerinin sözel dil becerileri üzerinde etkisi olmadığı ancak yazılı dil becerilerindeki varyansın % 7 sini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Teşvik edici ve duyarlı anne uygulamaları: Annenin çocuğun jestleri ve mimikleri gibi ipuçlarına verdiği cevapları içerir. Belsky ve Fearon’a (2002) göre iki yaş çocuklarına anne duyarlılığı çocukların üç yaşındaki dil becerilerini olumlu etkilemektedir. Annelerin küçük çocuklara duyarlılığı çocukların fonolojik farkındalıklarıyla ilişkili bulunmuştur (Silven, Niemi ve Voeten, 2002).

Evde öğrenme materyallerinin bulunması: Çocuk kitaplarının ve oyuncakların bulunmasıdır. Evde çocuğa yönelik kitap, oyuncak gibi araçların bulunması çocuğun fonolojik farkındalığı, yazım farkındalığı, kelime yazma ve tanıma gibi okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Aram ve Levin, 2001). Tomopoulos, Dreyer, Tamis-LeMonda, Flynn, Rovira, Tieno, vd. (2006) altı ve on sekiz aylık bebeklere sesli okuma ve oyuncak sağlamanın 21 aylık olduklarında ölçülen dil gelişimleri ve bilişsel gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. McQuillian ve Au (2001) daha fazla okuma materyaline erişebilen lise öğrencilerinin daha sıklıkla okuduklarını vurgulamıştır. Evde bulunan çocuk kitabı sayısı arttıkça çocukların okumaya ilgilerinin ve kelime hazineleri artmaktadır (Senechal ve diğerleri, 1996). Park’ın (2008) 25 ülkenin ev okuryazarlık ortamlarını incelediği çalışmasında evdeki kitap sayısının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısı ile pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Payne ve diğerleri (1994) evde resimli çocuk kitabı bulunmasının çocukların

alıcı (işitsel olarak bildirileni anlayabilme) ve ifade edici dil becerilerini (kelime ve cümle oluşturabilme) olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Bütün bunlarla birlikte ele alınması gereken bir diğer değişken de okuma inancıdır. Çünkü ebeveynlerin çocuklarına sağlayacakları ev okuryazarlık çevresi ebeveynlerin inançlarına göre şekillenmektedir (Weigel ve diğerleri, 2006b).

2.4. İnanç

İnanç, “bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın ‘doğru’ olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermelerdir” (Deryakulu, 2006, s.262). Çakıroğlu ve diğerlerine (2008, s.39) göre inanç “bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde sahip oldukları, onların eylemlerine rehberlik eden bireysel anlayışlardır”. Türk Dil Kurumu inancı “bir düşünceye gönülden bağlı bulunma” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2018). Pajares (1992) inancı “dağınık yapılar” olarak betimlemektedir. Harvey (1986) inancı bireyin düşüncelerine ve eylemlerine rehberlik eden, geçerli ve güvenilir olarak kabul ettikleri kavramsal temsiller olarak tanımlamaktadır. Eisenhart, Shrum, Harding ve Cuthbert’a (1988) göre inanç herhangi bir olay, durum ya da kişi ile bireyin buna karşı olan tutumu arasındaki ilişkiyi tanımlama tarzıdır. İnanç bir nesne hakkındaki bilgilerimizin temsilidir ve nesneyi bir takım özelliklerle ilişkilendirir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Dewey’e (1933) göre inanç gelecekte sorgulanabilen, ancak şu anda kesin doğru olarak kabul ettiğimiz durumlardan ve kesin bilgi sahibi olmadığımız yine de ona göre davrandığımız durumlardan oluşur (aktaran Pajares, 1992). Pehkonen ve Pietila’ya (2003, s.2) göre “bireyin inancı bazı konular hakkında öznel, deneyim temelli, çoğunlukla örtük bilgi ve duygulardır”. Borg’a (2001) göre inanç bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak edindiği, düşünce ve davranışlarına yön veren, doğru kabul ettiği önermelerdir. Shermer’e (2011) göre inanç beynimizin duyular aracılığı ile elde ettiği veriler arasında bağlantılar kurması sonucu oluşan anlamlı kalıplardır. Shermer inançların edinim sürecini şu şekilde açıklamaktadır.

İnançlarımızı aile dostlarımızın, meslektaşların, geniş anlamda kültür ve toplumun yarattığı ortamlar bağlamında çeşitli öznel, kişisel, duygusal ve psikolojik sebeplerle ediniriz; daha sonra da bir sürü düşünsel gerekçe, inandırıcı sav ve rasyonel açıklama temelinde inançlarımızı savunmaya, haklı göstermeye ve

rasyonelleştirmeye yöneliriz. Önce inançlar oluşur, bunu inançlara dönük açıklamalar izler (Shermer, 2011, s. xvi).

Fishbein ve Ajzen (1975) inancı kişinin bir nesne ile başka bir nesne, kavram ya da tutum arasında öznel bağlantılar kurma durumu olarak tanımlamıştır ve inançları oluşum şekillerine göre 3 grupta ele almışlardır. Bunlar,

- **Betimleyici İnançlar:** Doğrudan duyu organları aracılığıyla elde ettiğimiz inançlarımızdır. Algılarımız sonucunda nesneler ile nitelikler arasında bağlantılar kurarız. Örneğin bir şişe sütün ekşimiş olduğunun tadına bakarak ya da koklayarak anlaşılması, birinin koyu tenli olduğunun görerek anlaşılması gibi. Betimsel inançlar doğruluğu en çok kabul edilen inançlardır ve nadiren sorgulanırlar.
- **Çıkarımsal İnanç:** Bir nesneye yönelik daha önceki inançlarımızdan elde ettiğimiz çıkarımlar sonucunda oluşan inançlarımızdır. Örneğin önceden edinilen şişman kişilerin neşeli oldukları inancından, şişman biri görüldüğünde neşeli olduğu çıkarımının yapılması, ya da Joe ‘nun Ralph ‘ten, Ralph’in de Harry den uzun olduğu inancının Joe’ nun Harry den uzun olduğu inancına yol açması gibi.
- **Bilgilendirici İnanç:** Gazete, dergi, radyo ve televizyon, arkadaşlar gibi dış kaynaklardan aldığımız bilgilerin kabulü ile elde ettiğimiz inançlardır.

Pajares (1992) inançlar konusunda yapılan çalışmaları incelemiş ve inançlarla ilgili sonuçları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. 1.İnançlar erken yaşlarda oluşturulur. Akıl ve tecrübe ile uyuşmasa bile süreklilik gösterme eğilimindedir.
2. Bireylerin inanç sistemleri kültürel aktarım yolu ile elde ettikleri inançların bir bütünüdür.
3. İnanç sistemleri uyarlanabilir bir yapıdadır. Bu sayede kişi dünyayı ve kendini tanıyıp anlamlandırabilir.
4. İnançlar değerlendirici yapıda olduğundan karşılaşılan durumlarda filtre olarak görev yapar.

5. Düşünme süreçleri inançlara yön verse de inançların filtreleme etkisi edinilen bilgileri tanımlar ve yeniden şekillendirir.
6. Bilgi yorumlamada ve bilişsel denetimde epistemolojik inançlar önemli bir yere sahiptir.
7. Bazı inançlar diğer inançlarla ya da bilişsel ve duyuşsal yapılarla olan bağlantılarına göre daha merkezde yer alır.
8. Eğitim inançları gibi inanç alt yapıları birbirleriyle olan ilişkilerinin yanı sıra daha merkezi inançlarla olan ilişkileri açısından da ele alınmalıdır.
9. Doğaları ve kökenleri itibariyle bazı inançlar daha tartışmaya, değişmeye kapalıdır.
10. Bir inanç ne kadar erken edinilirse değişime karşı o kadar dirençlidir. Yeni edinilen inançların değiştirilmesi daha kolay olmaktadır.
11. Yetişkinlerde bilişsel olarak doğru açıklamalar sunulsa bile inanç değişiklikleri nadir görülmektedir. Yetişkinler yanlış ve eksik inançlarını sürdürme eğilimindedirler.
12. İnançlar yorumlama, plan yapma ve karar verme süreçlerinde rol oynadığından bilgi organizasyonunda kritik öneme sahiptir.
13. İnançlar algılamayı güçlü şekilde etkilediğinden gerçeğin doğasında yanıltıcı olabilirler.
14. İnançlar bireylerin davranışlarını güçlü şekilde etkiler.
15. İnançlara yönelik çıkarım yapılırken bireylerin inanç ifadeleri ve inanca ilişkin davranışları arasındaki uyum dikkate alınmalıdır.
16. Öğretimle ilgili inançların oluşturulması bir öğrencinin üniversiteye başlamasıyla iyi kurulur.

Borg (2001) inançlara yönelik yapılan çalışmalardan yola çıkarak inançların ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

- İnançlar bireylerin doğru olarak kabul ettiği zihinsel durumlardır. Bununla birlikte birey başkalarının farklı inançları benimsediğini de kabul edebilir. İnanç ile bilgi arasındaki temel farklılık inancın içsel olarak doğru görülmesi, bilginin ise dışsal olarak gerçekten doğru olmasıdır.
- İnanç tanımlarının çoğu inançların davranışları düzenlediğini ve yönlendirdiğini ifade etmektedir.

- Bazı araştırmacılar bilincin inanç tanımının özünde var olduğunu ileri sürerken diğerleri kişinin bazı inançlarında bilinçli bazılarında bilinçsiz olduğunu ifade etmektedirler.
- Yapılan birçok tanımda da inancın değerlendirici nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

İnançlar çeşitli açılardan bilgiden farklılaşmaktadır. İnançlar bir nesne ya da duruma karşı olan öznel değerlendirmelerimizdir. Bilgi ise herkes tarafından doğruluğu kanıtlanabilen nesnel değerlendirmelerdir. Bilgiler, aksi kanıtlandığında ya da mantıksal çıkarımlar yapıldığında değiştirilebilir bir yapıdır. Oysa inançları değiştirmek çok güçtür. İnançlar kültür, deneyimler, eğitim, kişilik özellikleri gibi etmenlerden etkilenmektedir ve yeni bilgilerin algılanmasında, yorumlanmasında ve yeni bilgiye karşı nasıl davranılacağına belirlenmesinde rol oynamaktadır (Deryakulu, 2006). Abelson (1979) inanç sistemlerini bilgi sistemlerinden ayıran özellikleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

- Uzlaşmazlık içermeleri: İnanç sistemlerinin kavramları, kuralları, önermeleri aynı alandaki başka bir inanç sisteminin kavramları, kuralları ve önermeleri ile uyuşmayabilir.
- Varoluşla ilgili olmaları: İnanç sistemleri belli kavramsal varlıkların mevcut olup olmadığına ilişkin önermeleri içerir. Tanrının, cadıların varlığına ya da komplolara inanmak gibi.
- Alternatiflerinin olması: İnanç sistemleri dünyanın nasıl olması gerektiği hakkında alternatif temsilleri içerir. Dünyayı olduğundan daha iyi bir duruma getirebilmek için nelerin değiştirilmesi gerektiği, hangi politik, ekonomik planların uygulamaya konması gerektiği gibi.
- Duygusal ve değerlendirici bileşenlere sahip olması: İnanç sistemleri bilgi sistemlerinden daha fazla ağırlıklı olarak değerlendirici ve duygusal bileşenlere dayanır.
- Olaylara dayanması: İnanç sistemleri toplum ve kişisel deneyimler yolu ile elde edilen olaylara dayanır. Bilgi sistemleri ise genel doğrular ve prensiplere dayanır.

- Sınırsız olmaları: İnanç sistemlerinin sınırları belli değildir. İnanç sistemlerinin içine kişinin kendi kavramları mutlaka eklenir. Öte yandan bilgi sistemleri ise kişinin kendisinden bağımsızdır.
- Değişken eminlik derecesi: İnançların kesinlik derecesi kişiden kişiye değişebilir. Birinin tutku ile bağlandığı bir inanca bir başkası güçlü bir şekilde bağlanmayabilir.

İnançlar herhangi bir nesne, durum ya da olaya ilişkin sahip olduğumuz bilgilerden oluşur. Tutum o nesneye, duruma ya da olaya karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerimizi kapsar (Okut, 2009). İnançların bir araya gelmesi sonucu oluşan hoşlanma, uzaklaşma gibi davranış eğilimleri tutum adını alır. (Deryakulu, 2006). İnançlar bir olay ya da alana yönelik betimleyici ifadeleri tutumlar ise o olay ya da alana yönelik tercihleri ifade etmektedir (Yıldırım Çayır, 2008). Fishbein ve Ajzen'e (1975) göre inançlarımız tutumlarımızı oluşturmakta, tutumlarımız niyetlerimize yön vermekte ve niyetlerimiz ise davranışlarımızı etkilemektedir. İnanç, tutum ve davranış ilişkisinden hareketle ebeveynlerin okuma inançlarının okumaya karşı olan tutumlarını, kendi okuma davranışlarını, çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma davranışlarını etkileyeceği düşünülebilir.

2.5. Ebeveyn Okuma İnancı

Ebeveynlerin okuma hakkındaki inançları, oluşturdukları ev okuryazarlık çevresini (Bingham, 2007; Dhima, 2014; Weigel ve diğerleri, 2006b), okuma uygulamalarını (DeBaryshe, 1995; İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014; Wu ve Honig, 2010), çocukların okuryazarlık gelişimlerini (Cottone, 2012; Curenton ve Justice, 2008; Donohue, 2008) ve çocukların okuma motivasyonlarını (Baker ve Scher, 2002), farklılıkları açıklamada önemli bir yere sahiptir.

Ebeveynlerin okuma inançlarının evde gerçekleştirdikleri okuma uygulamaları üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada annelerin okumaya yönelik inançlarının yedi boyutu incelenmiştir.

- Okumanın Olumlu Etkisi: Okumaya ilişkin olumlu duygular.
- Sözel Katılım: Çocuk ile birlikte okurken çocuğun resimler hakkında konuşma, sorular sorma gibi eylemler aracılığıyla çocuğun aktif katılımına verilen değer.

- Kaynaklar: Zaman, mekan ya da okuma materyallerinin yetersiz olmasının okumayı engelleyip engellemediği.
- Öğretimin Etkililiği: Okulla ilgili becerilerin öğretiminde öğretici rol üstlenmelerine yönelik görüşler.
- Bilgi Temeli Olarak Okuma: Çocukların gündelik yaşam için gerekli bilgileri ve ahlaki değerleri kitaplardan edinip edinmedikleri.
- Çevresel Değişkenler: Çevrenin dil gelişimi üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığına yönelik düşünceler.
- Okumanın Öğretimi: Evde okuma öğretimini uygun bulup bulmadıkları.

Çalışmada anne okuma inançlarının anne çocuk birlikte kitap okuma sıklığı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ev okuryazarlık sürecinde önemli rol oynadıklarını düşünen, daha olumlu okuma inancına sahip anneler çocuklarıyla birlikte daha sık okumuşlar ve okuma sırasında çocuklarıyla tartışmaya daha fazla yer vermişlerdir (DeBaryshe, 1995). Ülkemizde yapılan bir çalışmada çocuklara okumanın yararlarına ilişkin daha olumlu inanca sahip ebeveynlerin evde daha fazla okuma faaliyetlerinde bulundukları saptanmıştır (İflazoğlu Saban ve Altinkamış, 2014). Başka bir çalışmada paylaşımlı okumada öğrenmeye yer verilmesi gerektiğine inanan ebeveynler bilgi sağlama soru sorma türünden öğrenmeye yönelik davranışlarda bulunurken, okumanın eğlenceli olması gerektiğine inanan ebeveynler çocuğu övme gibi olumlu etkileşimlerde bulunmuşlardır (Meagher ve diğerleri, 2008). Lynch ve diğerlerinin (2006) çocukların okumayı nasıl öğrendikleri hakkındaki ebeveyn inançları ile okuma yardımları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile çocuklarına okuryazarlık öğrenme sürecindeki yardım davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada ebeveynlerin okuma inançları bütüncül ve beceri temelli olarak gruplandırılmıştır. Bütüncül inanç çocukların okuryazarlık sürecinde önemli bir role sahip olduğu ve okuryazarlık sürecine doğal yollarla katılması gerektiği görüşüdür. Geleneksel inanç ise belli bir sırayı takip eden okuryazarlık becerilerinin öğretiminin çocukların okuryazarlık becerileri edinmelerini kolaylaştıracağı görüşüdür. Bütüncül inanca sahip ebeveynlerin okuma materyalleri sağlama gibi daha teşvik edici aktivitelerde bulunduğu geleneksel inanca sahip ebeveynlerin ise harflerin yazılışını ve okunuşunu öğretme gibi doğrudan öğretim etkinlikleri gerçekleştirdikleri ortaya konulmuştur.

Ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile ev okuryazarlık çevresi arasındaki ilişki incelediğinde ebeveynlerin okuryazarlık inançlarının ev okuryazarlık çevresinin niteliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Bingham, 2007). Ev okuryazarlık çevresinin ebeveyn demografik özellikleri, ebeveyn okuryazarlık alışkanlıkları ve ebeveyn çocuk okuryazarlık aktiviteleri boyutlarının incelendiği bir çalışmada iki tür ebeveyn inancı ortaya konmuştur. Kolaylaştırıcı okuma inancı çocuklara okumayı eğlenceli olduğu, çocukların evdeki öğrenmelerine ebeveyn katılımının çocukların başarısını arttırdığı, çocuklar ile birlikte kitap okumanın çocukların kelime hazinelerini genişleteceği, ahlaki değerleri ve yaşam becerilerinin öğrenmelerini sağlayacağına yönelik düşüncelerdir. Geleneksel okuma inancı çocuklara okuryazarlık becerilerinin öğretmenin, okulun sorumluluğu olduğu, evde kitap okumaya elverişli sessiz bir ortamın bulunmamasının ve okuma materyallerinin yetersiz olmasının okumayı engellediğine yönelik düşüncelerdir. Kolaylaştırıcı inanca sahip anneler geleneksel inanca sahip anneler ile kıyaslandığında kolaylaştırıcı inançlı annelerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini daha fazla destekleyen bir ev okuryazarlık çevresi oluşturdukları görülmüştür. Ebeveyn okuma inançları hem ebeveyn çocuk okuryazarlık aktivitelerine hem de ebeveynlerin kendi okuryazarlık alışkanlıklarına yön vermektedir (Weigel ve diğerleri, 2006a).

Ebeveynlerin okuryazarlık inançlarının çocukların okuryazarlık gelişimi ile ilişkisine bakıldığında, ebeveynlerin okuryazarlık inançlarının çocukların okuryazarlık sonuçlarına katkıda bulunduğu görülmektedir. Örneğin yapılan bir çalışmada (Cottone, 2012) çocukların yazı bilgisi ve fonolojik farkındalıklarında ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaya yönelik inançlarının etkisi olduğu saptanmıştır. Çocuklarına kitap okuma konusunda daha olumlu inanca sahip ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek düzeyde okuryazarlık becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir çalışma (Curenton ve Justice, 2008) ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık becerileri gelişiminde kendi rollerine ve çocuklara sesli okuma eylemine ilişkin inançları ile çocuklarının ön okuryazarlık beceri arasında ilişki ortaya koymuştur. Çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemede daha olumlu inanca sahip ebeveynlerin yazı düzeni bilgisinde ve anlam bilgisinde daha başarılı çocuklara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca okuma hakkındaki inançların çocukların ön okuryazarlık becerilerini ev okuryazarlık faaliyetlerinin sıklığından daha fazla etkilediği görülmüştür (Curenton ve Justice, 2008). Okuryazarlığı daha çok bir eğlence kaynağı olarak gören ebeveynlerin çocuklarının daha ileri düzeyde okuryazarlık becerisi sergiledikleri belirlenmiştir (Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt ve Munsterman, 1997). Bunun yanı sıra ebeveynlerin

okuma inançları çocuğun okuma motivasyonu (Baker ve Scher, 2002) ve çocuğun okumaya ilgisi (Weigel ve diğerleri, 2006b) ile ilişkili bulunmuştur. Ebeveynlerin okumayı bir eğlence kaynağı olarak görmesi çocuklarının okuma motivasyonlarını olumlu etkilemiştir. (Baker ve Scher, 2002).

Ebeveyn eğitim düzeyi ebeveynlerin okuma inançları üzerinde etkili olan bir diğer değişkendir (Cottone, 2012; Curenton ve Justice, 2008; Lynch ve diğerleri, 2006). Torr (2008) tarafından yapılan araştırmada yükseköğrenim görmüş anneler okumayı öğretmede kendilerinin önemli payı olduğuna ve çocukların okumayı oyun, paylaşımlı okuma gibi etkinlikler aracılığıyla öğrendiklerine inanmışlardır. Okuldan terk anneler ise okumayı öğretme görevinin öğretmene ait olduğuna inanmışlar ve çocukların okuryazarlık gelişiminin doğrudan öğretim yoluyla desteklenebileceğine inanmışlardır. Bir diğer çalışmada (Husain ve diğerleri, 2011) daha eğitilmiş annelerin dil becerileri üzerinde çevrenin rolü olduğuna ve çocuklarının öğrenmelerinde ebeveynlerin önemli öğretmenler olduklarına daha çok inandıkları bulunmuştur.

2.6. İlgili Araştırmalar

Ebeveyn okuma inancı, ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri ile ilgili çalışmalar üç başlık altında sunulmuştur.

2.6.1. Ebeveyn Okuma İnancı İle İlgili Araştırmalar

DeBaryshe ve Binder (1994) araştırmalarında küçük çocuklara sesli okuma konusundaki ebeveyn inançlarını tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini test etmiştir. Araştırmada çocukları 25-65 aylık 155 ebeveyn 55 madde 7 alt boyutlu şekilde düzenlenmiş dörtlü likert tipindeki Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] ve aile okuma uygulamalarını belirlemeye yönelik Aile Anketi (Family Survey) uygulanmıştır. Ayrıca 32 ailenin evde çocukları ile yaptıkları okumalar kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn inançlarının rapor edilen ve gözlenen aile okuma uygulamaları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

DeBaryshe'in (1995) ebeveyn çocuk kitap okuma uygulamalarına yön veren etkenleri incelediği araştırmasında iki çalışma yürütülmüştür. Birinci çalışmaya 60 düşük gelirli anne ve çocukları katılmıştır. Veriler, açık uçlu ve dörtlü likert tipi 29

maddelik Aile Anketi (Family Survey), Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)], anne çocuk ev okuma uygulamalarının ses kayıtları ve çocukların dil becerilerini ölçen Peabody Resim Kelime Testi (The Peabody Picture Vocabulary Test Revised), Açıklamalı Sözcük Resim Testi (The Expressive One-Word Picture Vocabulary Test), Illinois Testi Psikodilbilimsel Yetenekleri (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) ile elde edilmiştir. İkinci çalışma çalışan kesimden 56 aile ile yürütülmüştür. İkinci çalışma verileri Dil, Okuma ve Aile Anketi (Language, Reading and Family Survey-LRFS), Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ve birinci çalışmada kullanılan dil testleri ile elde edilmiştir. Anne okuma inançlarının annelerin çocukları ile yaptıkları ortak okumaların sıklığı ve niteliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn okuma inançlarının çocukların okumaya ilgisi üzerinde etkili olduğu da ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt ve Munsterman (1997) okumanın önemine ve okuryazarlık gelişimini desteklemeye yönelik ebeveyn inançlarını belirleyip bu inançların çocukların evdeki okuryazarlık deneyimleri ve okuryazarlık gelişimleri ile nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemini düşük ve orta gelirli ailelerden anaokuluna kayıtlı 41 çocuk ve aileleri oluşturmuştur. Veriler ebeveynlerle yapılan görüşmelerden, çocuğun evdeki aktivitelerine yönelik ebeveyn günlüklerinden ve çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini ölçen görevlerden elde edilmiştir. Araştırma sonunda okuryazarlığı bir eğlence kaynağı olarak gören ebeveynlerin çocuklarının, okuryazarlığı öğrenilmesi gereken beceriler olarak gören ebeveynlerin çocuklarına göre daha sık okuma aktivitelerinde bulunduğu görülmüştür. Okuryazarlığa eğlence bakış açısı ile çocukların okuryazarlık becerileri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Düşük gelirli ailelerin daha çok beceriler bakış açısına orta gelirli ailelerin eğlence bakış açısında sahip olduğu saptanmıştır.

DeBaryshe ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada annelerin erken okuryazarlık öğretimine ilişkin sahip oldukları örtük kuramlar ile çocukları ile gerçekleştirdikleri okuryazarlık uygulamaları ve çocuklarının dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu 5-6 yaş aralığında 19 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Annelere yönelik veriler anket formlarından, çocukların okuma ve yazmayı nasıl öğrendikleri ve öğrenmeleri için ne yaptıklarına ilişkin açık uçlu görüşme sorularından ve anne çocuk birlikte mektup yazmanın gözleminden elde edilmiştir. Çocuklara yönelik veriler için ise dil gelişimlerini ölçen testler kullanılmıştır. Ayrıca çocukların gösterilen resme uygun hikaye anlatımları gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda

annelerin okuma yazma inançlarının çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma yazma uygulamaları üzerinde ve çocuklarının dil becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Baker ve Scher (2002), araştırmalarında ebeveynlerin okumanın önemi hakkındaki inançlarının ve çocukların evdeki okuryazarlık deneyimlerinin çocukların okuma motivasyonları ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 65 birinci sınıf öğrencisi ve onların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veriler, okuma motivasyonunun zevk, değer, algılanan yeterlik ve kütüphaneye ilişkin durumlar ile ilgi boyutları ölçen 16 maddelik Okuma Motivasyonu Ölçeği (Motivations For Reading Scale), ebeveynlerin çocuklarının temel dil becerileri kitapları ve hikaye kitaplarını kullanım sıklıklarını değerlendirdikleri dördümlük likert tipi Çocukların Ev Okuma Etkinliği Envanteri (Inventory of Children's Home Reading Activity) ile elde edilmiştir. Ayrıca okumanın önemine ve çocukların okumaya ilgisine yönelik ebeveyn inançlarını belirlemek amacıyla ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin genel olarak okumaya karşı güçlü motivasyona sahip olduğu, hikaye okuma sıklığı ve kütüphane kullanımının motivasyonla ilişkisinin bulunmadığı ve çocukların temel dil beceri kitaplarını kullanmalarının okuma motivasyonları ile negatif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin okumayı zevk kaynağı olarak görmelerinin çocuklarının okuma motivasyonuna olumlu katkıda bulunduğu da ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Lynch ve diğerleri (2006) araştırmalarında ebeveynlerin okuryazarlık gelişimi hakkındaki inançları ile davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukları 3-4 yaşında olan 35 ebeveyn ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde beşli likert tipi Ebeveynlerin Okuryazarlık Öğrenme Algıları Görüşme Formu (Parents Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule-PPLIS) ebeveyn inançlarını bütüncül (gelişmekte olan) ya da geleneksel (beceri temelli) olarak gruplandırmak için kullanılmıştır. Bunun yanı sıra ebeveynlerden çocuklarının okuma yazmalarına yardım etmek için yaptıkları beş önemli şeyi belirtmeleri istenmiştir. Cevaplar beş kategoride sınıflandırılmıştır (okuma yazma becerilerini öğretme, teşvik etme/gösterme/okuma yazmaya değer verme, okuma yazma aktivitelerine katılım, bilgi gelişimi ve diğer cevaplar). Genel olarak çalışmadaki ebeveynlerin okuma yazma konusunda bütüncül inançlara sahip olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin okuma yazma inançları ve çocuklarına okuma yazmayı öğretmeye yardım davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bütüncül inançlara sahip ebeveynlerin beceriye dayalı inançlara sahip

olanlara göre daha teşvik edici aktivitelerle meşgul oldukları, beceriye dayalı inançlara sahip ebeveynlerin ise daha çok doğrudan öğretme aktiviteleri ile meşgul oldukları görülmüştür. Ayrıca daha eğitimli ebeveynlerin okuma konusunda bütüncül inançlara, daha az eğitimli ebeveynlerin ise beceri temelli inançlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Weigel ve diğerleri (2006b) annelerin okuma yazma inancına ilişkin çalışmalarında, annelerin okuma yazma inançları ile ev okuma yazma çevresinin boyutları ve okulöncesi yaştaki çocuklarının okuma yazma gelişimleri (okumaya ilgi, yazı bilgisi ve gelişmekte olan yazma becerileri) arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu 79 anne ve onların okul öncesi dönemdeki çocukları oluşturmuştur. Annelerin okuma yazma inançlarına ilişkin veriler Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] ile toplanmıştır. Anneler beşli likert tipindeki 32 maddeyi derecelendirmişlerdir. Ev okuma yazma çevresi annelere sorulan ebeveyn demografik özellikleri, ebeveyn okuma yazma alışkanlıkları ve doğrudan ebeveyn çocuk okuma yazma ve dil aktivitelerine ilişkin sorular yoluyla değerlendirilmiştir. Çocukların yazı bilgisi 17 maddelik Çocuğun Okuryazarlık Gelişim Görevi (Childs' Emergent Literacy Task-CELT) aracılığıyla ölçülmüştür. Çocukların gelişmekte olan yazma bilgilerini ölçmek amacıyla çocuklardan adlarını ve yaşlarını yazmaları istenmiş ve yazdıklarına 1-5 aralığında puan verilmiştir. Çocukların okumaya ilgisi ise ebeveynlere sorulan 1-5 arası puanlanabilen üç soru (“çocukların kendi başlarına ne sıklıkla kitaplara baktığı”, “çocukların kendi başlarına ne kadar süre kitaplara baktığı”, “çocukların ne sıklıkla kitaplara bakmayı ya da kendilerine okunmasını istedikleri”) aracılığı ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma yazma inançlarına göre anneler iki gruba ayrılmıştır. Kolaylaştırıcı anneler çocuklara kitap okunmasının çocukların bilgilerini arttırdığına, okul başarılarına katkıda bulunduğuna inanmışlar ve bu aktiviteyi zevkli bulmuşlardır. Geleneksel anneler ise çocuğa öğretme görevinin okula ait olduğunu belirtmişler ve çocuklarına okumayı zorlu bir iş olarak görmüşlerdir. Bununla birlikte kolaylaştırıcı annelerin geleneksel annelere göre evde çocukların okuryazarlık gelişimine daha çok katkıda bulunabilecek bir çevre oluşturdukları ve kolaylaştırıcı inanca sahip annelerin çocuklarının geleneksel inanca sahip olan annelere göre okumaya karşı daha ilgili olduğu ve yazı bilgisinde daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Bingham (2007) tarafından yürütülen çalışmada amaç, annelerin okuma yazma konusundaki inançları, ev okuma yazma çevresi ve annelerin çocukları ile yaptıkları okuma uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek ve anne çocuk okuma uygulamalarının

duyuşsal ve öğretici niteliğinin çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 60 anne ve 3-4 yaş çocukları oluşturmuştur. Anneler okuryazarlık inançlarını belirleyen 23 maddelik yanıt seçenekleri “1=kesinlikle katılmıyorum 6= kesinlikle katılıyorum aralığında olan 6’lı likert tipinde bir ölçeği tamamlamışlardır. Ev okuma yazma çevresine ilişkin veriler annelere yöneltilen Dil Okuma ve Aile Anketi (The Language Reading and Family Survey) aracılığıyla elde edilmiştir. Ebeveyn çocuk kitap okuma uygulamalarının duyuşsal ve öğretici niteliklerinin anne çocuk kitap okuma gözlemlerinden elde edildiği çalışmada çocukların ilk okuma yazma gelişimleri ise Peabody Resim Kelime Testi 3 (Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition), Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı (Concepts About Print Test) Okuma Gelişimini Sınıflama Sistemi (Emergent Reading Classification System) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda annelerin okuryazarlık konusundaki inançlarının çocuklara sağladıkları ev okuma yazma çevresi ile ve çocuklarıyla yaptıkları okuma uygulamaları ile pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ev okuma yazma çevresi ve anne çocuk okuma uygulamalarının çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Curenton ve Justice (2008) annelerin paylaşımlı okuma hakkındaki inançları, annelerin rapor ettikleri okuma yazma aktiviteleri ve çocukların okuryazarlık öncesi becerileri arasındaki ilişkiyi anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu Appalaş dağlarında yaşayan düşük sosyoekonomik statüdeki kırk beş anne ve çocukları oluşturmuştur. Ebeveynler okuma inançlarına yönelik 42 madde ve 7 alt boyuttan oluşan 4’lü likert tipi Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği’ni [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] ev okuma yazma aktivitelerinin sıklığını değerlendiren 9 maddeden oluşan beşli liket tipi Okuma Yazma ile İlişkili Etkinlikler Anketi (Literacy-Related Activities Questionnaire) tamamlamışlardır. Çocukların okuma yazma öncesi becerileri 3 alt boyutu olan (yazı düzeni, anlam ve alfabe) Test of Early Reading Ability (TERA) aracılığı ile ölçülmüştür. Annelerin paylaşımlı okuma hakkındaki inançlarının daha eğitimli anneler lehine farklılaştığı ancak ev okuma yazma aktivitelerinin sıklığının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte annelerin okuma inançlarının çocuklarının yazı düzeni ve anlam bilgileri ile ilişkili olduğu, ev okuma yazma aktivitelerinin çocukların yazı düzeni bilgileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları çocukların okuma yazma öncesi becerileri üzerinde annelerin

okuma inançlarının evde gerçekleşen okuma aktivitelerinin sıklığından daha güçlü bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir.

Donohue (2008) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin kendi okul deneyimleri, okuryazarlık inançları, çocuklarına sağladıkları okuryazarlık desteği ve çocuklarının erken okuma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 106 düşük gelirli ebeveyn ve 4-6 yaşındaki anaokuluna kayıtlı çocukları oluşturmuştur. Ebeveynler demografik bilgilerini belirlemeye yönelik kişisel bilgiler formunu, Genel Okul Anıları Değerlendirme Anketi (Global School Memories Assessment-GSMA), Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)], Ev Okuryazarlı Çevresi Ölçeği (Home Literacy Environment Scale) ve araştırmacı tarafından oluşturulan okuryazarlık desteğini belirlemeye yönelik 13 maddelik anketi tamamlamışlardır. Çocukların erken okuryazarlık becerileri alfabe bilgisi, yazı düzeni bilgisi ve yazımın anlamı bilgisini ölçen Erken Okuryazarlık Becerisi Testi 3 (Test of Early Reading Ability 3-TERA) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada olumlu okul deneyimine sahip ebeveynlerin daha pozitif okuma inancına sahip oldukları ve çocuklarına daha fazla okuryazarlık desteğinde bulundukları saptanmıştır. Ebeveynlerin okuma inançları ile okuryazarlık desteği ve çocukların erken okuma becerileri (alfabe bilgisi, yazı düzeni bilgisi ve yazımın anlamı bilgisi) arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Ebeveyn okuma inançlarının çocukların yazı düzeni bilgisi ve yazımın anlamı bilgisi üzerinde demografik özelliklerden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Meagher ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada amaç, annelerin çocuklarının gelecekteki okuma başarılarına ve paylaşımlı okumanın amaçlarına ilişkin inançları ile paylaşımlı okuma sırasındaki üç davranış (anne öğrenme odaklı davranışları, annelerin duygusal tonu ve çocuk meşguliyeti) arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin kız ve erkek çocuklara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma grubunu 5-6 yaşlarında 50 çocuk ve onların anneleri oluşturmuştur. Paylaşımlı okuma sırasındaki davranışlar için annelerden çocuklarına hikaye kitabı okumaları istenmiş ve gözlemlenmiştir. Daha sonra annelere çocuklarının bu okumadan bir şeyler öğrenmelerinin, eğlenmelerinin ya da doğru yapmalarının ne kadar önemli olduğunu 10'lu likert tipi bir anket formunu yanıtlayarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca anneler A-D aralığındaki notlardan çocuklarının ilkokulda okuma ve heceleme derslerinde alacaklarını düşündükleri notu kendi çocukları için işaretlemişlerdir. Araştırma sonucunda annelerin okuma başarıları

inançlarının çocuk cinsiyetine göre farklılaşmadığı ve annelerin okuma başarısı inançlarının paylaşımlı okuma sırasında gözlemlenen davranışlar ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra paylaşımlı okumanın öğrenme odaklı olması gerektiğini düşünen ebeveynler soru sorma yapı iskelesi sağlama gibi öğrenmeye yönelik davranışları anlamlı olarak daha çok sergilemişlerdir. Paylaşımlı okumanın eğlence odaklı olması gerektiğini düşünen ebeveynler okumalar sırasında çocuğu övme gibi pozitif duygusal tonu daha fazla kullanmışlardır.

Skibbe ve diğerleri (2008) araştırmalarında tipik gelişen dil becerilerine sahip çocukların anne okuma inanç ve uygulamaları ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların anne inanç ve uygulamalarını karşılaştırmış ve anne inanç ve uygulamalarının çocukların okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma grubunu 43-60 aylık 108 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Araştırma verileri 42 soru ve yedi alt ölçekli dördümlük likert tipindeki Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] ve okuma uygulamaları 5'li likert tipi 9 maddeden oluşan Ev Okuryazarlığı Uygulamaları Anketi (Home Literacy Practices Inventory) ile elde edilmiştir. Ayrıca çocukların harf bilgisi Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı Taraması: Okulöncesi (Phonological Awareness Literacy Screening :Pre K) ile, yazı kavram bilgisi ise 12 maddelik Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı (The Preschool Word and Print Awareness) ile incelenmiştir. Araştırma bulguları gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların annelerinin tipik gelişen dil becerilerine sahip çocukların annelerine göre daha olumsuz inançlara sahip olduğunu ve okuma yazma uygulamalarına daha az yer verdiklerini göstermiştir. Tipik gelişen dil becerilerine sahip çocukların annelerinin okuma inançlarının ve uygulamalarının okuryazarlık gelişimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ancak bu etki gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda görülmemiştir.

Torr (2008), "Annelerin Okuryazarlık Gelişimi Hakkındaki İnançları" adlı çalışmasında Anglo Avustralyalı ve yerli Avustralyalı annelerin çocuklarının okuryazarlık gelişimleri hakkındaki inançlarını anne eğitim düzeyine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu çocuğu okulöncesi yaşta olan 11 yerli ve 9 Anglo Avustralyalı anne oluşturmuştur. Veriler anne çocuk okuma ses kayıtları ve 31 açık uçlu görüşme sorusu aracılığıyla elde edilmiştir. Yerli ya da Anglo Avustralyalı yüksek öğrenim görmüş anneler okumayı günlük hayatla bütünleşmiş zevkli bir aktivite olarak görmüş ve çocukların okuma yazma öğreniminde öğretici role sahip olduklarını belirtmişlerdir. Her iki etnik kökenden okuldan terk anneler ise okumayı diğer

aktivitelerden bağımsız, harf ve sayıların öğrenilmesiyle edinilen bir beceri olarak görmüş ve öğretme sorumluluğunun öğretmene ait olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek öğrenim görmenin inançlar üzerindeki etkisinin etnik yapıdan daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rodriguez ve diğerleri (2009) düşük gelirli Meksika kökenli Amerikalı anneler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] geçerlik ve güvenirliğini test etmeyi ve ebeveynlerin okuma inançları ile evdeki okuma yazma aktivitelerinin sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 274 düşük gelirli Meksika kökenli Amerikalı anne 4'lü likert tipinde 42 madde ve 7 alt ölçeği (okumanın olumlu etkisi, sözel katılım, kaynaklar, öğretimin etkililiği, bilgi temeli olarak okuma, çevresel değişkenler, okumanın öğretimi) içeren Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'ni ve 71 maddelik 7'li likert derecelendirmeye sahip Ev Okuryazarlığı Etkinlikleri Anketi (Home Literacy Activities Questionnaire) tamamlamışlardır. Araştırma sonucunda, 7 ölçekten 5'inin (öğretim etkililiği, okumanın olumlu etkisi, sözel katılım, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar) yeterli iç tutarlığa sahip olduğu bulunmuştur. Çocuğa okuma yazma öğretme dışındaki ev okuma yazma aktivitelerinin ebeveyn okuma inancı ölçeği puanları ile anlamlı olarak ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Wu ve Honig (2010) çalışmalarında, Tayvanlı orta sınıf iyi eğitimli annelerin okuma inançlarını incelemiş, ebeveyn okuma inancı ile rapor edilen ev okuma yazma uygulamaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ve okuma inançlarının anne eğitimi, çocuk cinsiyeti ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Bu amaçla Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin (PRBI) uyarlama çalışması yapılmıştır. Çocukları 3-5 yaş aralığında 731 anne araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Araştırma verileri 21 soruluk Family Information Survey (FIS), Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (PRBI) ve ebeveynlerin kendi okuma uygulamalarının sıklığını ve çocuklarının okuma yazma davranışlarının sıklığını derecelendirdikleri iki kısımdan oluşan Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği [Home Literacy Practices Inventory (HLPI)] aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda, Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'ndeki 24 madde orijinal ölçekte olduğu gibi kalmış ve beş alt ölçeğe (hikayeden edinilen bilgi, okuma sırasındaki sözel katılım, olumlu duygulanım, öğretimin etkililiği ve okuldan önce okuma öğretimi) düzenlenmiştir. Anne okuma inançlarının, ev ortamındaki okuma uygulamaları, anne eğitim düzeyi ve gelir ile anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür.

Anne okuma inançları ile çocuk yaşı ve cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Barnyak (2011), tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada kırsal kesimde yaşayan ebeveynlerin ve çocuklarının birlikte kitap okuma hakkındaki inanç ve tutumlarını belirlemek, inanç ve tutumların gözlemlenen ebeveyn çocuk kitap okuma etkileşimleri ile olan ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. 7 yetişkin ve 8 çocuk ile yürütülen çalışmada inançlara ilişkin veriler ebeveynlere yöneltilen 15 soru ve çocuklara yöneltilen 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Sesli okuma sırasındaki fiziksel ve sözel etkileşimler Yetişkin/Çocuk Etkileşimli Okuma Envanteri (Adult/Child Interactive Reading Inventory-ACIRI) aracılığıyla gözlemlenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin ve çocukların birlikte okuma konusunda olumlu inançlara sahip olduğu ve inançlar ile kitap okuma sırasında gözlemlenen fiziksel ve sözel etkileşimin tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Husain ve diğerleri (2011) Malezyalı annelerin okul öncesi çağıdaki çocuklarına sesli okuma konusundaki inançlarını belirleyip, anne eğitimi, etnik köken ve sosyoekonomik statüye göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı çalışmada nicel veriler için çocukları 4-6 yaşında 72 anne Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] 45 madde ve 7 alt ölçeği içeren Malayca uyarlamasını tamamlamışlardır. Nitel veriler için ise 7 anneye okuma inançlarına yönelik 3 açık uçlu görüşme sorusu yöneltilmiştir. Bunlar (1) Çocuklara kim okur?, (2) Çocuklara okumanın yararları nelerdir?, (3) Çocuklar okumayı nasıl öğrenir? şeklindedir. Araştırma sonunda Malezyalı annelerin çocuklarına okuma konusunda pozitif inançlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Anne eğitim düzeyinin ebeveyn okuma inancı çevre ve öğretimin etkililiği alt boyutları ile aylık gelirin çevre alt boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Çinli annelerin Malay annelere göre çocuklara doğrudan okumayı öğretmenin uygunluğuna daha fazla inandıkları görülmüştür.

Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) çalışmalarında DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'ni [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] Türkçe'ye uyarlamayı ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini test etmeyi amaçlamışlardır. 374 veliye 42 madde ve yedi alt ölçekten oluşan dörtlü likert biçimindeki Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (EOİ) ve demografik bilgilere yönelik 13 maddelik Kişisel Bilgiler Formu'nu uygulamışlardır. Gerçekleştirilen açımlayıcı ve

doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 27 madde ve altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin geçerli bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Cottone (2012) araştırmasında anne okuma inançları, anne eğitim düzeyi ve çocukların geliştirmekte olan okuma yazma becerileri (yazı bilgisi ve fonolojik farkındalık) arasındaki ilişkileri incelemiştir. 92 anne ve onların okul öncesi çağıdaki çocukları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Anneler okuma inançlarına ilişkin 42 madde ve 7 alt boyutlu Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'ni [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] tamamlamışlardır. Okuma yazma uygulamalarının sıklığı ise 10 maddelik likert tipindeki Ev Okuryazarlığı Uygulamaları Anketi (Home Literacy Practices Survey) ile ölçülmüştür. Araştırmacı çocuklar ile gerçekleştirdiği ortak kitap okumaları sırasında Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı Taraması: Okul Öncesi (Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool-PALS Pre-K) ölçeğini kullanmıştır. Bu ölçekteki 10 madde ile çocukların yazı bilgisi, 20 madde ile çocukların fonolojik farkındalığı değerlendirilmiştir. Sınıf niteliğinin belirlemek amacıyla 7'li likert tipi derecelendirmeye sahip 3 alt boyutlu (kavram gelişimi, dönütün niteliği ve dil modeli) Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (Classroom Assessment Scoring System-CLASS) kullanılmıştır. Çalışmada sonuçlar anne okuma inançları, anne eğitim düzeyi ve çocukların yazı bilgisi ve fonolojik farkındalıkları arasındaki ilişkilerin orta düzeyde ve pozitif yönlü olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra anne okuma inançlarının, anne eğitim düzeyi ile çocukların yazı bilgisi ve fonolojik farkındalığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ve bu aracı etkinin anne eğitim düzeyi ile çocukların yazı bilgisi arasındaki ilişkide sınıf niteliği, anne okuma uygulamaları cinsiyet ve etnik köken değişkenlerinin varlığında da devam ettiği görülmüştür.

Boomstra, Dijk, Jorna ve Geert (2013) çalışmalarında ebeveyn okuma inançları konusundaki mevcut literatürü yeniden incelemeyi ve Hollandalı ve Antilli annelerin okuma inançlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Daha Fazla Dil, Daha Fazla Fırsat (More Languages, More Opportunities) dil gelişim programına katılan 16 Antilli anne ile çocuk yetiştirme amaçları ve çocuğu nasıl tanımladıkları hakkında görüşülmüştür. Anneler ayrıca okuma inançlarını değerlendiren Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin 38 madde ve yedi alt boyutlu olan Hollanda uyarlamasını tamamlamışlardır. Program sonunda 10 anneye ölçek ikinci kez uygulanmıştır. 61 Hollandalı anne ise Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'ni yalnızca bir kez tamamlamışlardır. Araştırma sonunda Antilli annelerin okuma konusunda pozitif inançlara sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın

Hollandalı annelerin çocuklarına okuma konusunda ve evde okumayı öğretme konusunda Antilli annelere göre daha olumlu duygulara sahip olduğu saptanmıştır.

Gonzalez ve diğerleri (2013) Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] faktör yapısını değerlendirdikleri çalışmalarında çocukları ortalama dört buçuk yaşında olan 99 ebeveyn çocuklara sesli okumaya ilişkin inançlarını belirleyen 42 maddelik 7 alt boyutlu (okumanın olumlu etkisi, sözel katılım, kaynaklar, öğretimin etkililiği, bilgi temeli olarak okuma, çevresel değişkenler) Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'ni tamamlamışlardır. Ebeveyn okuma inancı alt boyutlarına ve ebeveyn okuma inancı toplam puanına yönelik değerlendirmeler doğrulayıcı faktör analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak yedi alt boyuttan yalnızca okumanın öğretimi ve kaynaklar alt boyutlarının iyi uyum değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum alt ölçeklerin yeterince belirgin olmamasıyla ve ebeveyn okuma inançlarının kültürlerarasında ve sosyoekonomik statüye göre farklılaşması ile açıklanmıştır.

Radisic ve Seva (2013) çalışmalarında çocukları 3-5 yaş aralığında 227 Sırbistanlı ebeveyn üzerinde Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği nin [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] faktör yapısını incelemiştir. Çalışma kapsamında üç model oluşturulmuştur. Birinci modelde ölçeğin 7 alt boyutu ayrı faktörler olarak değerlendirilmiştir. İkinci modelde ölçeği oluşturan alt boyutların her biri birbiri ile ilişkili ayrı faktörler olarak incelenmiştir. Üçüncü modelde ölçekte yer alan tüm maddeler tek bir faktör olarak incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının .50 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür. Coefficient alfa değerleri sırasıyla öğretimin etkililiği .58, okumanın olumlu etkisi .77, sözel katılım .76, okumanın öğretimi .65, bilgi temeli olarak okuma .65, kaynaklar .59 ve çevresel değişkenler .50 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda alt boyutların birbiri ile ilişkili ayrı faktörler olarak ele alındığı 42 maddelik model en iyi uyumu göstermiştir.

Dhima (2014) ebeveyn okuma inançları ile evde çocuk hikaye kitaplarının bulunması, çocuklara hikaye okuma, kütüphane ziyareti yapma gibi okuryazarlık aktivitelerini içeren ev okuryazarlık çevresi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 265 ebeveyne Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden ve ev okuryazarlık çevresine yönelik sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda ebeveynlerin pozitif okuma inancına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okuma inançları, eğitim düzeyleri ve sosyoekonomik statüleri ile evde oluşturdukları ev okuryazarlık çevresi arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Daha yüksek eğitilmiş ebeveynlerin

çocuklarına okumanın yararına daha çok inandıkları görülmüştür. Kendi zevkleri için daha fazla okuyan ebeveynlerin evde daha zengin bir okuryazarlık çevresi yarattıkları ve daha güçlü okuma inancına sahip oldukları saptanmıştır.

İflazoğlu Saban ve Altınkamış (2014) “Okul Öncesi Çağda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında çocukları 4-6 yaş aralığında 374 ebeveynin okuma inançları, evde gerçekleştirdikleri okuma uygulamaları ve çocukların okuma faaliyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ebeveynlerin okuma inançları 7 alt ölçek ve 42 maddelik Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)], evde gerçekleştirdikleri okuma uygulamaları 5 alt ölçek ve 6 maddelik Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği [Maternal Literacy Practice (MLP)], çocukların okuma faaliyetleri ise Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlem Ölçeği [Child Literacy Behaviours (CLB)] aracılığıyla belirlenmiştir. Ebeveynlerin okumaya yönelik pozitif inançlara sahip olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamındaki okuma uygulamaları ve çocukların okuma faaliyetleri arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında tek çocuklu ve yüksek gelirli ebeveynlerin daha pozitif okuma inançlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şimşek Çetin ve diğerleri (2014) 42 madde ve 7 alt ölçeğe düzenlenmiş EOİ Ölçeği’nin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmeyi ve geçerlik ve güvenirliğini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu çocukları 3-6 yaş aralığında 420 ebeveyn oluşturmuştur. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda 40 madde ve 7 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Dhima (2015) araştırmasında Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği’ni [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] Arnavutça’ya uyarlamayı ve ölçeğin güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamıştır. Araştırma grubunu çocukları 4-5 yaş aralığında 265 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma verileri 42 madde ve 7 alt boyutlu Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada ebeveyn okuma inançları güçlü inançlar, orta dereceli inançlar ve zayıf inançlar olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonunda ebeveynlerin çocuklarına okuma konusunda güçlü pozitif inanca sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği’ nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

İflazoğlu Saban, Altınkamış ve Deretarla Gül (2018). Bu makalede özellikle aile okuma inancı ölçeğinin geçerlik-güvenirliğinin büyük bir örneklem grubunda test edilmesine odaklanılmıştır. Araştırmada ayrıca okulöncesi düzeyde çocuğu olan

ebeveynlerin okuma inançları da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Yüreğir, Sarıçam ve Çukurova) okulöncesi çağda çocuğu olan ebeveynler oluşturmuştur. Örneklemi ise 3-7 yaş ($M=69.8$, $SD=9.33$) aralığında çocuğu olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 952 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmada veriler, "Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği", "Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği", "Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Ebeveyn okuma inancı ölçeğinin yedi alt boyut 42 maddelik yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve 8., 30. ve 31. maddeler dışında yapının orijinal formda olduğu gibi korunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ebeveyn okuma inancı ölçeğinin yedi alt boyut 42 maddelik yapısı doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.70 programı kullanılarak test edilmiştir. Ölçekteki 8., 30. ve 31. maddeler dışında yapının orijinal formda olduğu gibi korunduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan ikinci düzey analiz uyum indeksleri incelendiğinde $RMSA = 0.067$, $SRMR = 0.056$, $GFI = 0.91$ $IFI = 0.93$ ve $CFI = 0.93$ iyi uyuma, $X^2/sd = 2.819$ oranının ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1998; Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda aile okuma inancı ölçeğinin Türkiye'de kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Öğretimin Etkililiği 0.61, Okumanın Olumlu Etkisi 0.76, Sözel Katılım 0.83, Okumanın Öğretimi 0.63, Bilgi Temeli Olarak Okuma 0.78, Kaynaklar 0.87 ve Çevresel Değişkenler 0.48 hesaplanmıştır

Ebeveynlerin okuma inançlarına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmalarda ebeveyn okuma inançlarının ebeveynlerin evde gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarına, oluşturdukları ev okuryazarlık çevresine ve çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine olan katkısına ağırlık verildiği görülmektedir. Ebeveyn okuma inancına yönelik verilerin toplanmasında yurt dışında yapılan araştırmalarda Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ve görüşmenin kullanıldığı, ülkemizde yapılan araştırmalarda ise Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalarda daha çok okul öncesi döneme odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Araştırmalarda ebeveynlerin okuma inançlarının çocuklarına sağladıkları ev okuryazarlık çevresi ve okuma etkinlikleri yoluyla çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

2.6.2. Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri İle İlgili Araştırmalar

Payne ve diğerleri (1994) ev okuryazarlık çevresinin çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkisini Amerika'da Head Start programına katılan 323 dört yaş çocuğu ve düşük gelirli ebeveynlerinden oluşan bir örnekleme incelemiştir. Ev okuryazarlık çevresi okuryazarlığa yönelik 9 davranıştan oluşturulmuştur. Bunlar (1) Birlikte resimli kitap okuma sıklığı (2) Resimli kitap okumanın başladığı yaş (3) Son bir gün boyunca anlatılan resimli kitabın okunma süresi (4) Evdeki kitapların sayısı (5) Çocuğun birlikte resimli kitap okumayı isteme sıklığı (6) Çocuğun kitaplarla tek başına oynama sıklığı (7) Birlikte yapılan kütüphane ziyaretlerinin sıklığı (8) Ebeveynin yalnız okuma sıklığı (9) Ebeveynin yalnız okumadan duyduğu zevktir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Stony Brook Aile Okuma Anketi (Stony Brook Family Reading Survey) 9 maddesi, Peabody Resim Kelime Testi [Peabody Picture Vocabulary Test- Revised (PPVT-R)] ve Açıklamalı Sözcük Resim Testi (Expressive One Word Picture Vocabulary Test) kullanılmıştır. 236 annenin zeka düzeyi Hızlı Test (Quick Test) uyarlaması ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda düşük gelirli ailelerin çocuklarına sağladıkları ev okuryazarlık çevresinde farklılıklar bulunduğu ve bu farklılıkların çocukların dil becerilerini etkilediği görülmüştür. Çocukların dil gelişimlerinde, doğrudan katıldıkları okuma yazmaya yönelik etkinliklerin, ebeveynlerin kendileri için yaptıkları okuma uygulamalarına göre daha doğrudan bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bus ve diğerleri (1995) meta-analiz çalışmalarında okul öncesi yaştaki çocuklara kitap okumanın çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında kitap okuma ve dil gelişimine ilişkin 16, kitap okuma ve gelişmekte olan okuryazarlığa ilişkin 16 ve kitap okuma ve okuma başarısına ilişkin 9 çalışma olmak üzere toplam 41 araştırma incelenmiştir. Araştırma sonunda okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap okumanın, çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu etkinin çocuklar tek başlarına okuyabildiklerinde giderek azaldığı görülmüştür. Bunun yanında düşük gelirli ailelerde de çocukların okuryazarlık gelişimlerinin ebeveyn çocuk birlikte kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Purcell-Gates (1996) evdeki okuryazarlık uygulamaları ile çocukların gelişmekte olan okuryazarlık bilgileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Amerika'da düşük sosyo ekonomik statülü 20 aile ve onların 4-6 yaş grubunda 24 çocuğu araştırmanın

örneklemine oluşturmıştır. Ev ortamındaki uygulamalar gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Çocukların gelişmekte olan okuryazarlık bilgileri çocuklara verilen yazıya yönelik görevler ve Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı (Concepts About Print Test) aracılığı ile elde edilmiştir. Okuma ve yazmanın çeşitli amaçlarla sık kullanıldığı evlerde bulunan çocukların yazının bir sistem olduğunu ve insan yaşamındaki işlevini daha iyi kavradıkları bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuklarına harfleri ve kelimeleri öğretmek için uygun zamanı formal eğitimin başlangıcı olarak gördükleri belirlenmiştir ve ebeveynlerin okuma yazma kavramlarını çocuklara doğrudan öğretmelerinin çocukların okuryazarlık bilgileri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu saptanmıştır.

Senechal ve diğerleri (1996) iki çalışma gerçekleştirmişlerdir. Birinci çalışmada 4 yaşında 117 çocuk ve ebeveyni üzerinde çocukların kitap okumaya maruz bırakılmalarının kelime hazineleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocukların alıcı kelime hazinesi Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test Revised) ile değerlendirilmiştir. Ebeveynler çocuk hikaye kitabı başlığı, çocuk hikaye kitabı yazar adları ve yetişkin kitabı yazarlarının adlarını içeren kontrol listelerini tamamlamışlardır. Ayrıca ebeveynler çocukların okuryazarlık ilgilerine ve evdeki okuryazarlık deneyimlerine yönelik soruları cevaplandırmışlardır. Ebeveynlerin çocuklarına hikaye kitabı okumalarının aile büyüklüğü ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Okumaya karşı daha ilgili olan ve daha sık okuma talebinde bulunan çocuklara ebeveynlerince daha sık okunduğu saptanmıştır. Çocukların kitap okumaya maruz bırakılması ve okumaya ilgisi ile kelime hazineleri arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. İkinci çalışmada çocukların hikaye kitapları bilgilerinin alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma 47 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler birinci çalışmadaki veri toplama araçlarını tamamlamışlardır. Çocuklara alıcı ve ifade edici kelime hazinelerine yönelik testler uygulanmıştır. Hikaye kitabı bilgilerini belirlemek üzere Kitap Hatırlama Görevi (The Book Exposure Recall Task-BERT) kullanılmıştır. Çocuk ile yapılan kütüphane ziyaretlerinin sıklığı çocukların kelime hazinesi ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Birinci çalışmanın aksine çocukların okuma talebi ile kelime hazinelerinin ilişkili olmadığı görülmüştür. Çocukların hikaye kitabı bilgilerinin kelime hazineleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. İki çalışma sonunda çocukların hikaye kitabına maruz kalmalarının dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Senechal ve diğerleri (1998) araştırmalarında ebeveynlerin çocuklarıyla hikaye kitabı okumaları, okuma yazmaya yönelik becerileri öğretmeleri, anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların sözel ve yazılı dil becerileri arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini 110 anaokulu, 58 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin orta sınıftan olan ebeveynleri oluşturmuştur. Ebeveynler çocukların kitaplarla deneyimlerinin sıklığına ilişkin 5 soruyu ve çocuk kitabı adları ve yazarları kontrol listelerini yanıtlamışlardır. Ayrıca ebeveynlere okuma ve yazmayı öğretme davranışlarının sıklığı sorulmuştur. Çocukların sözel dil becerileri, kelime hazinesi, dinleme kavrayışı ve fonolojik farkındalığa yönelik testler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yazılı dil becerileri için ise yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi, yazım bilgisi ve çözümleme bilgisini ölçen görevler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynler çocuklarına sık sık hikaye kitabı okuduklarını ve ara sıra kütüphane ziyaretinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarına hikaye kitabı okumaları ve onlara kelimelerin yazılışını ve okunuşunu öğretmeleri arasında ilişki bulunmamıştır. Anaokulu çocuklarının evde hikaye kitaplarına yönelik deneyimleri ve ebeveyn okuma yazma öğretmesi ile sözel ve yazılı dil becerileri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Birinci sınıf çocuklarının hikaye kitabına yönelik deneyimleri sözel dil becerileri ile ebeveyn okuma yazma öğretmesi ise yazılı dil becerileri ile ilişkili bulunmuştur.

Evans ve diğerleri (2000) ev ortamındaki okuma aktivitelerinin çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Anaokuluna devam eden 67 çocuk ve ebeveynleri ile görüşmeler yapılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde çocukları ile gerçekleştirdikleri okuma aktiviteleriyle ilgili açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan Okuryazarlık Uygulamaları Anketi (Literacy Practices Questionnaire) kullanılmıştır. Ayrıca ebeveynler kurmaca ve gerçek 36 çocuk kitabı başlığının bulunduğu Çocuk Kitabı Başlığı Kontrol Listesi'ni tamamlamışlardır. Çocuklar ile yapılan görüşmelerde ebeveynleriyle yaptıkları okumaların, kütüphane ziyaretlerinin sıklığı ve ebeveynlerin çocuklara okuma konusunda nasıl yardım ettikleri sorulmuştur. Çocukların dil gelişimleri çeşitli testler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre daha eğitimli ebeveynler çocuklarıyla ortak okumaya daha fazla yer vermişlerdir. Evde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları ortak kitap okuma uygulamasının çocukların kelime dağarcığına olumlu katkıda bulunduğu ancak, harf adı bilgisi ve harf ses bilgisine katkıda bulunmadığı görülmüştür. Evde gerçekleşen harf ve ses bilgisine yönelik uygulamaların çocukların harf, ses bilgisini, fonolojik duyarlılığı ve

alıcı kelime dağarcığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da anaokulundaki harf ses bilgisinin ikinci sınıftaki okuma kavrayışı üzerinde olumlu etkisi olduğudur.

Burgess ve diğerleri (2002) tarafından yapılan boylamsal çalışmada 6 farklı şekilde kavramsallaştırılan ev okuryazarlık çevresi (genel ev okuryazarlık çevresi, kısıtlayıcı çevre, okuryazarlık ara yüzü, pasif ev okuryazarlık çevresi, aktif ev okuryazarlık çevresi, ortak okuma) ile okuryazarlık ve dil gelişimi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 4-5 yaş aralığında 115 çocuk sözel dil, fonolojik duyarlık ve harf bilgisi testleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ebeveynler ev okuryazarlık çevresine yönelik soru kağıdını tamamlamışlardır. Bir yıl sonra 97 çocuğa sözel dil, fonolojik duyarlık, harf bilgisi testlerinin yanı sıra kelime çözümleme testleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları ev okuryazarlık çevresinin çocukların okuryazarlık ve dil gelişimleri ile ilişkili olduğunu ve ilişkinin büyüklüğünün ev okuryazarlık çevresinin kavramsallaştırıldığı boyuta göre farklılaştığını göstermiştir.

Weigel ve diğerleri (2006a) ev okuryazarlık çevresi (ebeveyn okuma yazma alışkanlıkları, ebeveyn demografik özellikleri, ebeveyn okuma inançları, ebeveyn çocuk okuryazarlık aktiviteleri) ile okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi eş zamanlı ve boylamsal olarak araştırmıştır. Araştırma verileri 85 ebeveyn ve en az üç yaşında okul öncesi dönemdeki çocuklarından elde edilmiştir. Ebeveynlere tek başlarına yaptıkları okumalara, demografik bilgilerine, çocukları ile yaptıkları, çocukların okuryazarlık gelişimini destekleyen aktivitelere ilişkin sorular sorulmuştur. Ebeveynlerin okuryazarlık düzeyleri Kapsamlı Başarı Testi 3 Okuma (Wide Range Achievement Test-3 Reading) ölçeği ile belirlenmiştir. Ebeveyn okuma inançları için 39 maddelik 5'li Likert şeklindeki Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)] kullanılmıştır. Çocukların yazı bilgisi ve gelişmekte olan yazmalarını incelemek üzere Çocuğun Okuryazarlık Gelişim Görevi (Child's Emergent Literacy Task-CELT) kullanılmıştır. İfade edici ve alıcı dil becerileri için Okul Öncesi Dil Ölçeği-3 (Preschool Language Scale-3) ölçeği kullanılmıştır. Çocukların okumaya ilgisi 3 soru ile ölçülmüştür. Bunlar (1) Çocuklar kitaplara kendi kendilerine ne sıklıkla bakarlar?, (2) Çocuklar ne sıklıkla kendilerine okunmasını isterler ya da kitaplara bakmak ister?, (3) Çocukların kendi başlarına kitaplara bakması ne kadar zamandır? şeklindedir. Araştırma sonunda daha fazla okuma alışkanlığı olan ebeveynlerin daha olumlu okuma inançlarına sahip olduğu, daha olumlu okuma inancına sahip ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuryazarlığa yönelik aktivitelerle

daha sık meşgul oldukları saptanmıştır. Çocukların yazı bilgisi ve okumaya ilgisi, ebeveyn okuryazarlık alışkanlıkları, ebeveyn okuma inançları ve ebeveyn çocuk okuryazarlık aktiviteleri ile ifade edici ve alıcı dil becerileri, ebeveyn demografik özellikleri, ebeveyn okuryazarlık alışkanlıkları ve ebeveyn okuma inançları ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Gonzalez, Acosta, Davis, Pollard-Durodola, Saenz, Soares, vd. (2016) anne okuma inançları ve okuryazarlık uygulamalarının anne eğitimi ve sosyoekonomik statüsü ile çocukların kelime hazinesi arasındaki ilişkideki aracı rolünü incelemiştir. Çalışma grubunu 252 Meksikalı Amerikalı anne ve okul öncesi çağıdaki çocukları oluşturmuştur. Anneler demografik bilgileri belirlemeye yönelik hazırlanan 13 soruluk kişisel bilgiler formunu, 44 soruluk Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği [Parent Reading Belief Inventory (PRBI)], 57 maddelik 5’li Likert tipindeki Aile Envanterini (The Familia Inventory) tamamlamışlardır. Çocukların alıcı kelime hazinesi Peabody Resim Kelime Testi 4 [Peabody Picture Vocabulary Test- 4 (PPVT-4)] ile ifade edici kelime hazineleri ise Anlamlı Kelime Testi, İkinci Baskı (Expressive Vocabulary Test, Second Edition-EVT-2) ile ölçülmüştür. Çalışma sonunda yüksek eğitimi düzeyi ve üst sosyoekonomik statüde bulunma ile daha kolaylaştırıcı anne okuma inançları ilişkili bulunmuştur. Daha kolaylaştırıcı anne okuma inançlarının daha fazla okuma aktiviteleri içeren ev okuryazarlık çevresi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra anne çocuk ortak kitap okuma sıklığının çocukların alıcı kelime hazinesini anlamlı ve pozitif olarak yordadığı saptanmıştır.

Mendive, Lissi, Bakeman ve Reyes (2017) araştırmalarında metne maruz bırakma, okuma yazmayı öğretme uygulamaları ve geçmişe yönelik konuşmayı içeren anne uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi 989 düşük gelirli anne ve okul öncesi yaştaki çocuklarından oluşmuştur. Anne uygulamaları Aile Çevresi Anketi (Family Environment Survey) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerileri Woodcock- Munoz Dil Anketi (Woodcock- Munoz Language Survey) ile ölçülmüştür. Araştırmada daha eğitilmiş annelerin çocuklarıyla okuryazarlık uygulamalarına daha sık yer verdiği ve daha yüksek düzeyde erken okuryazarlık becerisi olan çocuklara sahip oldukları görülmüştür. Anne uygulamaları anne eğitim düzeyi ve çocuğun erken okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Çocukları metne maruz bırakmanın kelime hazinesi ve harf kelime tanıma becerileri üzerinde, öğretme uygulamalarının harf kelime tanıma ve dikte becerisi üzerinde,

geçmişe yönelik konuşmanın kelime hazinesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ev ortamında okuma faaliyetlerini konu alan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetlerinin çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisine ağırlık verildiği görülmektedir. Araştırmalarda ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetlerini belirlemek üzere daha çok anket formlarından yararlanıldığı, birkaç çalışmada ise görüşme ve gözlemin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Daha çok okul öncesi döneme yoğunlaşan araştırmalarda evde gerçekleşen okuma etkinliklerinin çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

2.6.3. Çocuğun Okuma Faaliyetleri ile İlgili Araştırmalar

Scarborough ve diğerleri (1991) çalışmalarında ebeveyn okuma alışkanlığı, ebeveyn çocuk ortak okuma ve çocuğun tek başına kitaplara yönelik aktiviteleri ile çocuk okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Orta sosyoekonomik düzeyden 56 çocuk ve 112 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocuklar okul öncesi dönemde ve 2. Sınıfta gözlemlenmiştir. Ebeveynlerle görüşmeler yapılmış ve bir anket tamamlamışlardır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocukları ile yaptıkları ortak okumaların çocukların daha sonraki okuma başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemde kitaplara karşı daha az ilgili olan çocukların ileride daha düşük düzeyde okuma başarısına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Frijters, Barron ve Brunello (2000) çocukların okuryazarlığa olan ilgisi ve ebeveynlerin başlattıkları ev okuryazarlık aktiviteleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu deneyimlerin çocukların sözel kelime hazinesi ve erken yazılı dil becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma grubunu 92 anaokulu çocuğu ve aileleri oluşturmuştur. Çocukların okuryazarlığa olan ilgileri 4 maddelik Genç Çocuklar için Algılanan Yetkinlik ve Sosyal Kabul Resimsel Ölçeği- Okul öncesi ve Anaokulu (Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children – Preschool and Kindergarten) uyarlaması ile belirlenmiştir. Ev okuryazarlık aktivitelerini belirlemek amacıyla ebeveynler 20 maddelik Aile Çocuk Kitaplarını Tanıma Kontrol Listesi (Parent Storybook Title Recognition Checklist) ve 5 maddelik 5’li likert şeklindeki Ev Okuryazarlığı Anketi (Home Literacy Questionnaire) tamamlamışlardır. Çocukların

sözel kelime hazineleri erken yazılı dil becerileri ve fonolojik farkındalıkları çocuklara yöneltilen görevler ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda ev okuryazarlık aktivitelerinin çocukların sözel kelime hazineleri üzerinde etkili olduğu, çocukların okuryazarlık ilgilerinin ise yazılı dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Çocukların okuryazarlığa yönelik ilgileri ile evde gerçekleşen okuryazarlık aktiviteleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Farver ve diğerleri (2006) düşük gelirli 122 Latin anne ve 39-49 aylık çocuklarından oluşan bir örnekleme ev okuryazarlık ortamı ve ebeveyn stresi ile çocukların sözel dil becerileri ve sosyal işlevsellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ebeveyn stresini incelemek üzere 31 maddelik 5'li derecelendirmeye sahip Anne-Baba Stress Ölçeği [Parenting Stress Index (PSI)] kullanılmıştır. Ev okuryazarlık çevresi için ebeveynlerin okuryazarlık aktivitelerine model olma, ebeveynlerin okuryazarlığa yönelik aktivitelere katılımı ve çocukların okuryazarlığa ilgisi boyutlarını ölçen 13 maddelik Ev Okuryazarlığı Çevresi Anketi (Home Literacy Environment Questionnaire) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra anneler Başlık Tanıma Görevi (Title Recognition Task-TRT) tamamlamışlardır. Çocukların alıcı kelime hazinesi Peabody Resim Kelime Testi [Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R)] ile, sosyal işlevsellikleri sınıf öğretmeni tarafından tamamlanan Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi (Behaviour Assessment System for Children-BASC) ile belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin okuryazarlık aktivitelerine katılımı çocukların okuryazarlığa ilgisi ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Çocukların okuryazarlığa ilgisi ile alıcı kelime hazineleri arasında pozitif ilişki görülmüştür. Çocukların okuryazarlığa ilgisi ebeveyn okuryazarlık aktivitelerine katılımı ile sosyal işlevselliği arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Aile büyüklüğünün çocukların okuryazarlığa olan ilgisi ile negatif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin ebeveynlik stresi çocukların sözel dil becerileri ve sosyal işlevselliği ile ilişkili bulunmuştur.

Bracken ve Fischel (2008) aile okuma davranışının üç boyutu (çocuğun okumaya ilgisi, ebeveyn okumaya ilgisi ve ebeveyn çocuk okuma etkileşimi), aile demografik değişkenleri (ebeveyn eğitimi, ebeveyn yaşı, çocuğun yaşı, aile büyüklüğü) ve çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma alt sosyo-ekonomik düzeyden 233 okulöncesi çağıdaki çocuk ve ebeveynleri ile yürütülmüştür. Ebeveynler 10 soruluk Aile Okuma Anketini (Family Reading Survey) tamamlamışlar ve demografik özelliklerine yönelik bilgiler vermişlerdir. Çocukların

okuryazarlık becerileri için 20 maddelik Okumaya Hazır Ol Testi (Get Ready To Read Screen), Peabody Resim Kelime Testi 3 [Peabody Picture Vocabulary Test- III (PPVT-III)], Woodcock Johnson Başarı Testi (Woodcock Johnson-Revised Tests of Achievement) ve harf adlandırma görevi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra çocukların kitap bilgilerini değerlendirmek için 9 soru sorulmuştur. Çalışma sonunda ebeveyn eğitimi ve ebeveyn yaşı aile okuma davranışı boyutları anlamlı ilişkili bulunmuştur. Çocuğun okumaya ilgisi ve ebeveyn çocuk okuma etkileşiminin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde aile demografik değişkenlerinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Baroody ve Dobbs-Oates (2011) okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık ilgisi ile ebeveyn eğitim düzeyi, çocuk cinsiyeti, ebeveynin çocuğun gelecekteki okul başarısı hakkındaki beklentileri ve çocukların pozitif ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu çoğunlukla düşük gelirli ailelerden 61 okul öncesi dönemdeki çocuk oluşturmuştur. Çocukların okuryazarlık ilgilerini belirlemek üzere ebeveynlere (1) Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine okunmasını ister?, (2) Çocuğun okumaktan ne kadar hoşlanır?, (3) Çocuğunuz ne sıklıkla kendi kendine kitap okur? soruları sorulmuştur. Bunun yanında ebeveynler çocuklarının tamamlayacağını düşündükleri öğrenim düzeyini ve ilkokulda almasını düşündükleri notu belirtmişlerdir. Öğrenci davranışlarını belirlemek üzere öğretmenler Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi (Behaviour Assessment System for Children-BASC-2) ve Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesini (Devereux Early Childhood Assessment-DECA) tamamlamışlardır. Araştırma sonunda ebeveynlerin çocuklarının gelecekteki notlarına yönelik beklentilerinin çocukların okuryazarlık ilgisi ile anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların okuryazarlık ilgisi olumlu davranışları ile pozitif yönde olumsuz davranışları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Okuryazarlık ilgisi az da olsa kız çocuklar lehine farklılaşmıştır. Ebeveyn eğitimi ve ebeveynlerin çocuklarının öğrenim düzeyi beklentileri çocukların okuryazarlık ilgisi ile ilişkili bulunmamıştır.

Dobbs-Oates ve diğerleri (2015) çocuk okuryazarlık ilgisi, ebeveyn okuma inancı ve ev okuryazarlık aktivitelerinin çocuğun yazı kavramları bilgisi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma ortalama dört yaşında 551 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların yazı kavram bilgisi Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı (Preschool Word and Print Awareness Test) ile ölçülmüştür. Çocuk okuryazarlık ilgisi, ebeveyn okuma inancı ve ev okuryazarlık aktivitelerine yönelik veriler ebeveynlere uygulanan Ebeveyn Okuryazarlık Anketi

(Parent Literacy Survey-PLS) aracılığı ile elde edilmiştir. Ebeveyn çocuk birlikte okuma sıklığı çocukların okuryazarlık ilgisi ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Ebeveynlerin okuryazarlığa yönelik becerileri öğretme sıklığının çocukların yazı kavramları bilgileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Okuma inancı daha az olumsuz olan ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek yazı bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Çocuğun okuryazarlık ilgisinin ebeveyn okuma inancı ve öğretme davranışları dikkate alındığında yazı kavramları bilgisi üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Matvichuk (2015) ebeveynlerin çocukların akademik başarılarına yönelik beklentilerinin, ev okuryazarlık çevresinin ve belli ebeveyn davranışlarının çocukların okumaya ilgisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada düşük gelirli 26 anne ve 3-5 yaşındaki fazla kilolu çocukları ile çalışılmıştır. Demografik bilgiler, ebeveyn beklentileri, ebeveyn davranışları ve çocuğun okumaya ilgisine ilişkin veriler için ebeveynlere anket uygulanmıştır. Ev okuryazarlık çevresi 28 maddelik 5 alt boyuttan (öğrenme materyalleri, dil teşviği, fiziksel çevre, duyarlılık, çeşitlilik) oluşan Erken Çocukluk Ev Kayıt Formu (The Early Childhood Home Record Form) kullanılarak gözlenmiştir. Araştırmada olumlu ebeveyn davranışlarının çocukların okumaya ilgisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ev okuryazarlık çevresinin ebeveynlerin dili doğru kullanmaya teşviği, çocuğun konuşmalarına duyarlılık göstermesi ve çeşitli cümle yapılarını kullanması boyutlarının çocukların okumaya ilgisini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Ebeveyn beklentilerinin ve evde çocuğa ait okuma materyallerinin bulunmasının çocuğun okumaya ilgisi ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Çocuğun okuma faaliyetleri ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, çocukların okumaya olan ilgisine odaklanıldığı görülmektedir. Araştırmaların çoğunun okulöncesi dönemde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda daha çok nicel araştırma deseninin kullanıldığı saptanmıştır.

Sonuç olarak ebeveyn okuma inançları, ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri başlıkları altında toplanan araştırma özetleri genel olarak incelendiğinde araştırmaların okul öncesi döneme yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin okuma inançlarının ev ortamında gerçekleşen okuryazarlığa yönelik uygulamalarını biçimlendirdiği, evdeki okuryazarlık uygulamalarının da çocukların okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2013, s. 77). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Eyyübiye, Karaköprü ve Haliliye merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda öğrenim gören İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilmiştir. “Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Demirel, 2013, s. 85). Araştırmanın örneklemini 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 588 öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır.

Örnekleme giren ebeveynlerin ve çocukların demografik özellikleri (çocuk cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi, çocuk sayısı ve aylık gelir) Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin ve Çocuklarının Demografik Özellikleri

Değişkenler	N	%
Çocuk Cinsiyeti		
Kız	295	50.2
Erkek	293	49.8
Toplam	588	100.0
Anne Eğitim Düzeyi		
Hiçbir Okul Mezunu Değil	118	20.1
İlkokul/Ortaokul Mezunu	324	55.1
Lise Mezunu	82	13.9
Yükseköğretim Mezunu	64	10.9
Toplam	588	100.0
Baba Eğitim Düzeyi		
Hiçbir Okul Mezunu Değil	22	3.7
İlkokul/Ortaokul Mezunu	268	45.6
Lise Mezunu	141	24.0
Yükseköğretim Mezunu	157	26.7
Toplam	588	100.0
Çocuk Sayısı		
Bir- İki	181	30.8
Üç- Dört	307	52.2
Beş ve Üzeri	100	17.0
Toplam	588	100.0
Aylık Gelir		
1000 TL ve altı	214	36.4
1001- 3000 TL	282	48.0
3001 TL ve üstü	92	15.6
Toplam	588	100.0

Tablo 1’ de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan ebeveynlerin çocuklarının %50.2’si kız, %49.8’i erkektir. Ebeveyn eğitim düzeyi açısından incelendiğinde annelerin %20.1’i hiçbir okul mezunu değilken, %55.1’i ilkokul/ortaokul mezunu, %13.9’u lise mezunu, %10.9’u yükseköğretim mezunudur. Babaların %3.7’si hiçbir

okul mezunu değilken, %45.6'sı ilkokul/ortaokul mezunu, %13.9'u lise mezunu, %10.9'u yükseköğretim mezunudur. Çocuk sayısı incelendiğinde; ebeveynlerin %30.8'inin bir-iki çocuğa, %52.2'sinin üç-dört çocuğa %17.0'sinin beş ve üzerinde çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Ailelerin aylık gelirine bakıldığında %36.4'ünün 1000 TL ve altı, %48.0'inin 1001-3000 TL, %15.6'sının 3001 TL ve üstü gelire sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek üzere DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen, Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) ve İflazoğlu Saban, Altıncakış ve Deretarla Gül (2018) tarafından uyarlaması yapılan Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetlerini belirlemek üzere, Wu ve Honig'in (2010) geliştirmiş olduğu, uyarlaması Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılan Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği, çocuğun okuma faaliyetlerini belirlemek üzere Wu ve Honig (2010) tarafından geliştirilen ve Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından uyarlanan Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği, ailelerin demografik özelliklerini belirlemek üzere Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (EOİ)

Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ebeveynlerin çocuklarına sesli okuma hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği 7 alt ölçek ve 42 maddeden oluşan bir ölçektir. Bu alt ölçekler sırasıyla Okumanın Olumlu Etkisi (10 madde), Sözel Katılım (8 madde), Kaynaklar (4 madde), Öğretimin Etkililiği (9 madde), Bilgi Temeli Olarak Okuma (5 madde), Çevresel Değişkenler (2 madde), Okumanın Öğretimi (4 madde) dir. Alt ölçekler, içerikleri ve örnek maddeleri aşağıdaki gibidir.

Okumanın Olumlu Etkisi: Okumaya ilişkin olumlu duygular. Örneğin; “Çocuğuma bir şeyler okumayı sıkıcı ve zor buluyorum”.

Sözel Katılım: Çocuk ile birlikte okurken çocuğun resimler hakkında konuşma, sorular sorma gibi eylemler aracılığıyla çocuğun aktif katılımına verilen değer.

Örneğin; *“Çocuğumla birlikte okurken, ondan hikayeyi anlatmama yardımcı olmasını isterim”*.

Kaynaklar: Zaman, mekan ya da okuma materyallerinin yetersiz olmasının okumayı engelleyip engellemediği. Örneğin; *“Çok istememe rağmen çocuğuma kitap okuyamayacak kadar meşgul ve yorgunum”*.

Öğretimin Etkililiği: Okulla ilgili becerilerin öğretiminde öğretici rol üstlenmelerine yönelik görüşler. Örneğin; *“Çocuğumun en iyi öğretmeni benim”*.

Bilgi Temeli Olarak Okuma: Çocukların gündelik yaşam için gerekli bilgileri ve ahlaki değerleri kitaplardan edinip edinmedikleri. Örneğin; *“Çocuğum kitaplardan önemli yaşam becerileri edinir (yemek tarifine bakarak nasıl yemek yapılacağını öğrenmek, kendini yabancılardan nasıl koruyacağı gibi)”*.

Çevresel Değişkenler: Çevrenin dil gelişimi üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığına yönelik düşünceler. Örneğin; *“Bazı çocuklar doğası gereği konuşkan iken bazıları da sessizdir. Anne-babaların bu özellik üzerinde çok fazla etkisi yoktur”*.

Okumanın Öğretimi: Evde okuma öğretimini uygun bulup bulmadıkları. Örneğin; *“Çocuğumla bir şeyler okurken kitaptaki farklı harf ve rakamları fark etmesini sağlıyorum”*.

Ebeveynler dörtlü Likert tipindeki ölçekte inançlarını "1=Asla katılmıyorum" "2=Katılmıyorum", "3= Katılıyorum" ve "4= Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek belirtmektedirler. Ölçekten alınan yüksek puanlar ebeveynin çocuğun öğrenmesinde öğretici role sahip olması gerektiği, çocuğun yapılan okumalara aktif olarak katılması gerektiği, çocuğa okumanın amacının ona okumayı öğretmek yerine okumadan zevk almasını ve okuma yoluyla bilgi edinmesini sağlamak olduğu, kaynakların ve zamanın yetersizliğinin çocuğa okumaya engel olmadığı, dil gelişiminin çevresel uyaranlardan etkilendiği yönündeki inançları yansıtmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından düşük sosyo-ekonomik düzeyden 155 ebeveynle gerçekleştirilmiştir. İç tutarlık katsayısının 0.50 ile 0.85 arasında değişim gösterdiği ancak çevresel değişkenler ve okumanın öğretimi alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayılarının düşük olduğu (.60 ve altında) bulunmuştur. Ölçeğin tamamının varyansın %52.5'ini açıkladığı görülmüştür.

Ölçeğin Türkçe'ye ilk uyarlama çalışması Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışmada 27 madde ve 6 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Altı faktörün varyansın %58.35'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Analizler sonucunda orjinal ölçekteki yapının korunmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle İflazoğlu Saban, Altınkamış ve Deretarla Gül, (2018) daha büyük bir örneklem (N=952 ebeveyn) üzerinde bir geçerlik güvenirlik çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada ebeveyn

okuma inancı ölçeğinin yedi alt boyut 42 maddelik yapısı doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.70 programı kullanılarak test edilmiştir. Ölçekteki 8., 30. ve 31. maddeler dışında yapının orijinal formda olduğu gibi korunduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan ikinci düzey analiz uyum indeksleri incelendiğinde $RMSA = 0.067$, $SRMR = 0.056$, $GFI = 0.91$ $IFI = 0.93$ ve $CFI = 0.93$ iyi uyuma, $X^2/sd = 2.819$ oranının ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1998; Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda ebeveyn okuma inancı ölçeğinin Türkiye'de kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; öğretimin etkililiği 0.61, okumanın olumlu etkisi 0.76, sözel katılım 0.83, okumanın öğretimi 0.63, bilgi temeli olarak okuma 0.78, kaynaklar 0.87 ve çevresel değişkenler 0.48 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmadaki Cronbach alpha değerleri sırasıyla öğretimin etkililiği alt boyutu için .65, okumanın olumlu etkisi alt boyutu için .77, sözel katılım alt boyutu için .85, okumanın öğretimi alt boyutu için .64, bilgi temeli olarak okuma alt boyutu için .78, kaynaklar alt boyutu için .88 çevresel değişkenler alt boyutu için .50 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği (EOF)

Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği Wu ve Honig (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin evdeki okuryazarlık uygulamalarının sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Dörtlü Likert tipinde hazırlanan ölçek 16 madde ve 5 alt boyut içermektedir. Alt boyutlar, madde sayıları ve örnek maddeleri aşağıdaki gibidir.

- Kitapçı ve kütüphane ziyareti (4 madde). *"Kendim için kitaplar satın alırım"*
- Yazmaya model olma (4 madde). *"Çocuğum yanımda iken alışveriş listesi hazırlarım"*
- Okumaya model olma (2 madde). *"Çocuğum yanımda iken dergi ya da gazete okurum"*
- Okumayı öğretme (2 madde). *"Çocuğuma sözcüklerin nasıl okunduğunu öğretirim"*

- Ortak okuma (4 madde). *"Uyku zamanı çocuğuma resimli çocuk kitabı okurum"*

Ebeveynler evde gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarının sıklığını "1= Hiçbir zaman, "2= Haftada 1-2 defa", "3= Haftada 3-4 defa", "4= Oldukça sık" seçeneklerinden uygun seçeneği işaretleyerek belirtmektedirler.

Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) yaptıkları uyarlama çalışmasında ev ortamında okuma faaliyetleri alt boyutlarının güvenirlik katsayılarını kitapçı ve kütüphane ziyareti için 0.67, yazmaya model olma için 0.69 okumaya model olma için 0.76, okumayı öğretme için 0.73, ortak okuma için 0.70 olarak bulmuştur. Ölçek 10 madde ve 5 faktörlü yapı ile doğrulanmıştır. Beş faktör varyansın %78.49'unu açıklamıştır.

Bu araştırmadaki Cronbach alpha değerleri sırasıyla kitapçı ve kütüphane ziyareti alt boyutu için 0.69, yazmaya model olma alt boyutu için 0.70 okumaya model olma alt boyutu için 0.77, okumayı öğretme alt boyutu için 0.75, ortak okuma alt boyutu için 0.72 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği (ÇOF)

Wu ve Honig'in (2010) geliştirmiş olduğu Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği çocuğun okuma yönelik isteği ve okuryazarlık davranışlarını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ölçek 2 alt boyut ve 7 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar, madde sayıları ve örnek maddeler şu şekildedir.

- Çocuğun okuma talebi (4 madde). *"Çocuğum ona hikaye kitabı okuduktan sonra kitap hakkında sorular sorar"*.
- Çocuğun okuma yazma davranışı (3 madde). *"Çocuğum oyunlarında yazıyormuş gibi yaparak bir şeyler karalar"*.

Ebeveynler çocuklarının okuma faaliyetlerinin sıklığını "1= Hiçbir zaman, "2= Haftada 1-2 defa", "3= Haftada 3-4 defa", "4= Oldukça sık" şeklinde derecelendirmektedirler.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışmada 5 madde ve 2 faktörlü yapı doğrulanmıştır. İki

faktörlü yapının varyansın % 81.48'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpha güvenirlik katsayıları çocuğun okuma talebi için 0.82, çocuğun okuma yazma davranışı için 0.86 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmadaki Cronbach alpha değerleri sırasıyla çocuğun okuma talebi alt boyutu için 0.83, çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutu için 0.88 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada kişisel bilgi formu aracılığıyla ebeveyn yaşı, eğitim durumu, meslek, aylık gelir, çocuk sayısı, çocuk cinsiyeti değişkenlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Kişisel bilgiler formunda 13 soru yer almaktadır (EK 1).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında toplanmıştır. Öncelikle Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, daha sonra basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 3 ilçedeki 18 ilkokula gidilerek okul yöneticileri ve öğretmenlere araştırmaya ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgi verilmiştir. Velilere veri toplama aracının yanıtlanmasına yönelik açıklamalar yapılmış ve veri toplama araçları öğretmenler tarafından araştırma örneklemini oluşturan ebeveynlere dağıtılmıştır (750 anket). Öğretmenlerle kararlaştırılan süreler içinde 600 anket geri toplanmıştır. Dönen anketler incelenmiş ve eksiksiz bir biçimde doldurulan 588 anket araştırmanın veri grubunu oluşturmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

EOİ Ölçeği, EOF Ölçeği, ÇOF Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formundan elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Ebeveynlerin ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere frekans (f) ve yüzde (%) değerleri saptanmıştır. Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamındaki okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri için aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır. Dörtlü likert tipi derecelendirmeye sahip üç ölçek üzerinde 1.00 – 1.75 aralığı “asla katılmıyorum, hiçbir zaman”, 1.76 – 2.50 aralığı “katılmıyorum, haftada 1-2 defa”, 2.51 – 3.25 aralığı “katılıyorum, haftada 3-4 defa”,

3.26 – 4.00 aralığı “tamamen katılıyorum, oldukça sık” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Ebeveynlerin okuma inançlarının ev ortamındaki okuma faaliyetlerinin ve çocuğun okuma faaliyetlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ebeveynlerin okuma inançlarının ev ortamındaki okuma faaliyetlerinin ve çocuğun okuma faaliyetlerinin anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anova analizinde gruplar arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD ve Scheffe-f testleri kullanılmıştır. Grupların normal dağılım göstermediği durumlarda Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Ebeveyn okuma inancı, ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak ulaşılan verilerin analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ebeveynlerin Okuma İnancı, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlemlerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, “Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla ebeveynlerin ebeveyn okuma inancı, ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlem ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapmalar (SS) hesaplanmıştır.

Ebeveynlerin EOİ Ölçeği’nden aldıkları ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (SS) Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2

Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ebeveyn Okuma İnancı				Ebeveyn Okuma İnancı
Ölçeği Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Düzeyi
Öğretimin Etkililiği	588	3.12	.36	Katılıyorum
Okumanın Olumlu Etkisi	588	3.00	.34	Katılıyorum
Sözel Katılım	588	3.27	.39	Tamamen Katılıyorum
Okumanın Öğretimi	588	2.19	.63	Katılmıyorum
Bilgi Temeli Olarak	588	3.23	.46	Katılıyorum
Okuma				
Kaynaklar	588	3.15	.60	Katılıyorum
Çevresel Değişkenler	588	2.49	.62	Katılmıyorum
Ebeveyn Okuma İnancı	588	3.06	.27	Katılıyorum
Toplam				

Tablo 2 incelendiğinde, ebeveynlerin öğretimin etkililiği ($\bar{X}=3.12$), okumanın olumlu etkisi ($\bar{X}=3.00$), bilgi temeli olarak okuma ($\bar{X}=3.23$), kaynaklar ($\bar{X}=3.15$) alt boyutlarındaki maddeleri katılıyorum düzeyinde, okumanın öğretimi ($\bar{X}=2.19$) ve çevresel değişkenler ($\bar{X}=2.49$) alt boyutlarındaki maddeleri katılmıyorum düzeyinde, sözel katılım ($\bar{X}=3.27$) alt boyutundaki maddeleri tamamen katılıyorum düzeyinde puanlamışlardır. EOİ Ölçeği'nin genelini ($\bar{X}=3.06$) ise katılıyorum düzeyinde puanlamışlardır.

Ebeveynlerin EOF Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (SS) Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3

Ebeveynlerin Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ebeveynlerin Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği				Ebeveynlerin Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Düzeyi
Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS	
Kitapçı ve Kütüphane Ziyareti	588	1.70	.79	Hiçbir zaman
Yazmaya Model Olma	588	2.02	.94	Haftada 1-2 defa
Okumaya Model Olma	588	2.36	.97	Haftada 1-2 defa
Okumayı Öğretme	588	3.14	.91	Haftada 3-4 defa
Ortak Okuma	588	1.88	.89	Haftada 1-2 defa
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Toplam	588	2.22	.64	Haftada 1-2 defa

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynler kitapçı ve kütüphane ziyareti ($\bar{X}=1.70$) alt boyutundaki maddeleri hiçbir zaman, yazmaya model olma ($\bar{X}=2.02$), okumaya model olma ($\bar{X}=2.36$) ve ortak okuma ($\bar{X}=1.88$) alt boyutlarındaki maddeleri haftada 1-2 defa, okumayı öğretme ($\bar{X}=3.14$) alt boyutundaki maddeleri haftada 3-4 defa uyguladıklarını belirtmişlerdir. EOF Ölçeği'ndeki maddelerin genelini ($\bar{X}=2.22$) ise haftada 1-2 defa uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetleri gözlem ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (SS) Tablo 4’ te yer almaktadır.

Tablo 4

Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Düzeyi
Çocuğun Okuma Talebi	588	2.82	.98	Haftada 3-4 defa
Çocuğun Okuma Yazma Davranışı	588	2.17	1.09	Haftada 1-2 defa
Çocuğun Okuma Faaliyetleri Toplam	588	2.43	.85	Haftada 1-2 defa

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynler çocuklarının okuma talebi boyutundaki maddeleri ($\bar{X}$ =2.82) haftada 3-4 defa, çocuğun okuma yazma davranışı boyutundaki maddeleri ($\bar{X}$ =2.17) haftada 1-2 defa sergilediklerini belirtmişlerdir. ÇOF Ölçeği’ndeki maddelerin genelini ($\bar{X}$ =2.43) ise haftada 1-2 defa sergilediklerini belirtmişlerdir.

4.2. Ebeveynlerin Okuma İnanç, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın ikinci sorusu, “Ebeveynlerin okuma inançları, çocuk cinsiyeti anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Ebeveynlerin okuma inançlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5’ te yer almaktadır.

Tablo 5

Çocuk Cinsiyetine Göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretimin	Kız	295	3.13	.35	586	.383	.702
Etkililiği	Erkek	293	3.11	.36	586		
Okumanın	Kız	295	3.01	.34	586	.916	.360
Olumlu etkisi	Erkek	293	2.98	.34	586		
Sözel Katılım	Kız	295	3.25	.40	586	-.978	.328
	Erkek	293	3.29	.39	586		
Okumanın	Kız	295	2.20	.61	586	.558	.577
Öğretimi	Erkek	293	2.17	.64	586		
Bilgi Temeli	Kız	295	3.20	.47	586	-1.426	.154
Olarak Okuma	Erkek	293	3.26	.45	586		
Kaynaklar	Kız	295	3.13	.64	586	-.586	.558
	Erkek	293	3.16	.57	586		
Çevresel	Kız	295	2.53	.64	586	1.469	.142
Değişkenler	Erkek	293	2.46	.60	586		
Ebeveyn	Kız	295	3.06	.27	586	-.096	.923
Okuma İnancı	Erkek	293	3.06	.27	586		
Toplam							

Tablo 5 incelendiğinde çocuk cinsiyetinin, öğretimin etkililiği [$t(586)=.383$, $p>.05$] okumanın olumlu etkisi [$t(586)=.916$, $p>.05$] sözel katılım [$t(586)=-.978$, $p>.05$] okumanın öğretimi [$t(586)=.558$, $p>.05$] bilgi temeli olarak okuma [$t(586)=-1.426$, $p>.05$] kaynaklar [$t(586)=-.586$, $p>.05$] çevresel değişkenler [$t(586)=1.469$, $p>.05$] alt boyutlarından ve EOİ Ölçeği'nin genelinden [$t(586)=-.096$, $p>.05$] alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı bulunmuştur.

Anlamlı olmamakla birlikte, öğretimin etkililiği ($\bar{X}_{Kız}=3.13$ $\bar{X}_{Erkek}=3.11$) okumanın olumlu etkisi ($\bar{X}_{Kız}=3.01$ $\bar{X}_{Erkek}=2.98$), okumanın öğretimi ($\bar{X}_{Kız}=2.20$ $\bar{X}_{Erkek}=2.17$), çevresel değişkenler ($\bar{X}_{Kız}=2.53$ $\bar{X}_{Erkek}=2.46$) alt boyutlarında kız çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasının erkek çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu, sözel katılım ($\bar{X}_{Kız}=3.25$ $\bar{X}_{Erkek}=3.29$) ve

kaynaklar ($\bar{X}_{Kız}=3.13$ $\bar{X}_{Erkek}= 3.16$) alt boyutlarında ise erkek çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasının kız çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin okuma inançlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6

Anne Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	LSD
Öğretimin Etkililiği	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.97	.36	13.122	.0001	İlkokul/ortaokul ~ Hiçbir okul
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	3.12	.35			Lise ~ Hiçbir okul
	Lise mezunu	82	3.19	.34			Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	Yükseköğretim mezunu	64	3.29	.31			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.89	.34			İlkokul/ortaokul ~ Hiçbir okul
Okumanın Olumlu Etkisi	İlkokul/ortaokul mezunu	324	3.01	.34	5.340	.001	Lise ~ Hiçbir okul
	Lise mezunu	82	3.04	.34			Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	Yükseköğretim mezunu	64	3.07	.31			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	3.17	.43			İlkokul/ortaokul ~ Hiçbir okul
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	3.29	.39			Lise ~ Hiçbir okul
Sözel Katılım	Lise mezunu	82	3.32	.36	3.030	.029	
	Yükseköğretim mezunu	64	3.29	.38			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.09	.60			Lise ~ Hiçbir okul
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	2.13	.63			Lise ~ İlkokul/ortaokul
	Lise mezunu	82	2.31	.64			Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
Okumanın Öğretimi	Yükseköğretim mezunu	64	2.50	.53	8.690	.0001	Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Hiçbir okul mezunu değil	118	3.14	.51			
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	3.22	.44			Lise ~ Hiçbir okul
	Lise mezunu	82	3.30	.45			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Yükseköğretim mezunu	64	3.35	.43			
Bilgi Temeli Olarak Okuma	Hiçbir okul mezunu değil	118	3.14	.51	3.665	.012	Lise ~ Hiçbir okul
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	3.22	.44			Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	Lise mezunu	82	3.30	.45			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Yükseköğretim mezunu	64	3.35	.43			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	3.14	.51			

(Tablo 6 devamı)

Kaynaklar	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.88	.67			İlkokul/ortaokul ~ Hiçbir okul
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	3.15	.58			Lise ~ Hiçbir okul
	Lise mezunu	82	3.33	.54	15.100	.0001	Lise ~ İlkokul/ortaokul
	Yükseköğretim mezunu	64	3.41	.50			Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.38	.65			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
Çevresel Değişkenler	İlkokul/ortaokul mezunu	324	2.42	.58			Lise ~ Hiçbir okul
	Lise mezunu	82	2.62	.65	13.593	.0001	Lise ~ İlkokul/ortaokul
	Yükseköğretim mezunu	64	2.90	.57			Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
Ebeveyn Okuma İnancı	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.93	.27			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	3.06	.25			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
Toplam	Lise mezunu	82	3.13	.26	18.006	.0001	Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	Yükseköğretim mezunu	64	3.19	.26			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul

Tablo 6 incelendiğinde, EOİ Ölçeği toplam puan ve bütün alt boyut ortalama puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklı olduğu görülmektedir. EOİ Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varsans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları sırasıyla verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 13.122$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 3.12$), lise mezunu ($\bar{X} = 3.19$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X} = 3.29$) annelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ile okula gitmemiş annelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 2.97$) arasında ilkokul/ortaokul mezunu, lise mezunu ve yükseköğretim mezunu annelerin lehine; yükseköğretim mezunu annelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.29$) ile ilkokul ortaokul mezunu annelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.12$) arasında yükseköğretim mezunu annelerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 5.340$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; ilkokul ortaokul mezunu

($\bar{X}=3.01$), lise mezunu ($\bar{X}=3.04$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X}=3.07$) annelerin okumanın olumlu etkisi puan ortalaması ile okula gitmemiş annelerin okumanın olumlu etkisi puan ortalaması ($\bar{X}=2.89$) arasında ilkokul ortaokul mezunu, lise mezunu ve yükseköğretim mezunu annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 3.030$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; ilkokul ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.29$) ve lise mezunu ($\bar{X}=3.32$) annelerin sözel katılım puan ortalaması ile okula gitmemiş annelerin sözel katılım puan ortalaması ($\bar{X}=3.17$) arasında ilkokul ortaokul mezunu ve lise mezunu annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın öğretimi alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 8.690$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; lise mezunu annelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=2.31$) ile okula gitmemiş ($\bar{X}=2.09$) ve ilkokul ortaokul mezunu ($\bar{X}=2.13$) annelerin okumanın öğretimi puan ortalaması arasında lise mezunu olan annelerin lehine; yükseköğretim mezunu annelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=2.50$) ile okula gitmemiş ($\bar{X}=2.09$) ve ilkokul ortaokul mezunu ($\bar{X}=2.13$) annelerin okumanın öğretimi puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı bilgi temeli olarak okuma alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 3.665$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; lise mezunu annelerin bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması ($\bar{X}=3.30$) ile okula gitmemiş annelerin bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması ($\bar{X}=3.14$) arasında lise mezunu olan annelerin lehine; yükseköğretim mezunu annelerin bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması ($\bar{X}=3.35$) ile okula gitmemiş ($\bar{X}=3.14$) ve ilkokul ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.22$) annelerin bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı kaynaklar alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F

(3, 584) = 15.100; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; ilkokul ortaokul mezunu ($\bar{X} = 3.15$), lise mezunu ($\bar{X} = 3.33$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X} = 3.41$) annelerin kaynaklar puan ortalaması ile okula gitmemiş annelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X} = 2.88$) arasında ilkokul ortaokul mezunu, lise mezunu ve yükseköğretim mezunu annelerin lehine; lise mezunu ($\bar{X} = 3.33$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X} = 3.41$) annelerin kaynaklar puan ortalaması ile ilkokul ortaokul mezunu annelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X} = 3.15$) arasında lise ve yükseköğretim mezunu annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı çevresel değişkenler alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F (3, 584) = 13.593; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; lise mezunu annelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X} = 2.62$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.38$) ve ilkokul ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 2.42$) annelerin çevresel değişkenler puan ortalaması arasında lise mezunu annelerin lehine; yükseköğretim mezunu annelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X} = 2.90$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.38$), ilkokul ortaokul mezunu ($\bar{X} = 2.42$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 2.62$) annelerin çevresel değişkenler puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; EOİ Ölçeği toplam puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F (3, 584) = 18.006; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 3.06$), lise mezunu ($\bar{X} = 3.13$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X} = 3.19$) annelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ile okula gitmemiş annelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 2.93$) arasında ilkokul ortaokul mezunu, lise mezunu ve yükseköğretim mezunu anneler lehine; lise mezunu ($\bar{X} = 3.13$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X} = 3.19$) annelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ile ilkokul ortaokul mezunu annelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 3.06$) arasında lise mezunu ve yükseköğretim mezunu anneler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ebeveynlerin okuma inançlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7

Baba Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	LSD
Öğretimin Etkililiği	Hiçbir okul	22	2.96	.33	10.605	.000	Lise ~ Hiçbir okul
	mezunu değil						Lise ~ İlkokul/ortaokul
	İlkokul/ortaokul	268	3.06	.39			Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	mezunu						Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Lise	141	3.14	.31			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu						Yükseköğretim ~ Lise
Okumanın Olumlu Etkisi	Yükseköğretim	157	3.24	.32	2.919	.034	Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	mezunu						Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Hiçbir okul	22	2.90	.31			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu değil						Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	İlkokul/ortaokul	268	2.99	.35			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu						Yükseköğretim ~ Lise
Sözel Katılım	Lise	141	2.96	.34	.090	.965	Yükseköğretim ~ Lise
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	3.06	.33			
	mezunu						
	Hiçbir okul	22	3.26	.39			
	mezunu değil						
Okumanın Öğretimi	İlkokul/ortaokul	268	3.26	.41	12.831	.000	Lise ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu						Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	Lise	141	3.28	.39			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu						Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Yükseköğretim	157	3.28	.37			Yükseköğretim ~ Lise
	mezunu						
Okumanın Öğretimi	Hiçbir okul	22	2.06	.66	12.831	.000	Lise ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu değil						Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	İlkokul/ortaokul	268	2.04	.61			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu						Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	Lise	141	2.24	.63			Yükseköğretim ~ İlkokul/ortaokul
	mezunu						Yükseköğretim ~ Lise
Okumanın Öğretimi	Yükseköğretim	157	2.41	.57	12.831	.000	Yükseköğretim ~ Lise
	mezunu						
	Hiçbir okul	22	2.06	.66			
	mezunu değil						
	İlkokul/ortaokul	268	2.04	.61			
	mezunu						

(Tablo 7 devamı)

Bilgi	Hiçbir okul	22	3.21	.43			Yükseköğretim ~
Temeli	mezunu değil						İlkokul/ortaokul
Olarak	İlkokul/ortaokul	268	3.17	.48			Yükseköğretim ~ Lise
Okuma	mezunu						
	Lise	141	3.21	.45	5.626	.001	
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	3.35	.41			
	mezunu						
Kaynaklar	Hiçbir okul	22	2.89	.62			Yükseköğretim ~ Hiçbir
	mezunu değil						okul
	İlkokul/ortaokul	268	3.07	.64			Yükseköğretim ~
	mezunu						İlkokul/ortaokul
	Lise	141	3.15	.54	6.543	.000	Yükseköğretim ~ Lise
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	3.31	.55			
	mezunu						
Çevresel	Hiçbir okul	22	2.27	.61			Yükseköğretim ~ Hiçbir
Değişkenl	mezunu değil						okul
er	İlkokul/ortaokul	268	2.40	.60			Yükseköğretim ~
	mezunu						İlkokul/ortaokul
	Lise	141	2.51	.60	7.490	.000	Yükseköğretim ~ Lise
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	2.67	.64			
	mezunu						
Ebeveyn	Hiçbir okul	22	2.95	.24			Yükseköğretim ~ Hiçbir
Okuma	mezunu değil						okul
İnancı	İlkokul/ortaokul	268	3.01	.27			Yükseköğretim ~
Toplam	mezunu						İlkokul/ortaokul
	Lise	141	3.05	.26	10.931	.000	Yükseköğretim ~ Lise
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	3.15	.24			
	mezunu						

Tablo 7 incelendiğinde, EOİ Ölçeği toplam puan ve öğretimin etkililiği, okumanın olumlu etkisi, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyut ortalama puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklı olduğu görülmektedir. EOİ Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 10.605; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; lise mezunu babaların öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.14$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.96$) ve ilkokul/ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 3.06$) babaların öğretimin etkililiği puan ortalaması arasında lise mezunu babaların lehine; yükseköğretim mezunu babaların öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.24$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.96$), ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 3.06$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 3.14$) babaların öğretimin etkililiği puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 2.919; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Yapılan LSD testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların okumanın olumlu etkisi puan ortalaması ($\bar{X} = 3.06$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.90$), ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 2.99$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 2.96$) babaların okumanın olumlu etkisi puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(3, 584) = .090; p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın öğretimi alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 12.831; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; lise mezunu babaların okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.24$) ile ilkokul/ortaokul mezunu babaların okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.04$) arasında lise mezunu babalar lehine; yükseköğretim mezunu babaların okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.41$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.06$), ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 2.04$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 2.24$) babaların okumanın öğretimi puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı bilgi temeli olarak okuma alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F (3, 584) = 5.626; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması ($\bar{X} = 3.35$) ile ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 3.17$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 3.21$) babaların bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı kaynaklar alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F (3, 584) = 6.543; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X} = 3.31$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.89$), ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 3.07$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 3.15$) babaların kaynaklar puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı çevresel değişkenler alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F (3, 584) = 7.490; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X} = 2.67$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.27$), ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 2.40$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 2.51$) babaların çevresel değişkenler puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; EOİ toplam puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F (3, 584) = 10.931; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 3.15$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 2.95$), ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 3.01$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 3.05$) babaların ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ebeveynlerin okuma inançlarının sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8

Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-f
Öğretimin Etkililiği	Bir- İki	181	3.18	.37	7.091	.001	Bir- İki ~ Beş ve Üzeri Üç- Dört ~ Beş ve Üzeri
	Üç- Dört	307	3.12	.35			
	Beş ve Üzeri	100	3.01	.34			
Okumanın Olumlu Etkisi	Bir- İki	181	3.04	.35	2.516	.082	
	Üç- Dört	307	2.99	.34			
	Beş ve Üzeri	100	2.95	.35			
Sözel Katılım	Bir- İki	181	3.30	.36	2.521	.081	
	Üç- Dört	307	3.27	.41			
	Beş ve Üzeri	100	3.19	.39			
Okumanın Öğretimi	Bir- İki	181	2.28	.63	3.623	.027	Bir- İki ~ Beş ve Üzeri
	Üç- Dört	307	2.16	.65			
	Beş ve Üzeri	100	2.09	.54			
Bilgi Temeli Olarak Okuma	Bir- İki	181	3.28	.44	3.095	.046	Bir- İki ~ Beş ve Üzeri
	Üç- Dört	307	3.23	.46			
	Beş ve Üzeri	100	3.14	.48			
Kaynaklar	Bir- İki	181	3.29	.59	7.804	.000	Bir- İki ~ Üç- Dört Bir- İki ~ Beş ve Üzeri
	Üç- Dört	307	3.09	.60			
	Beş ve Üzeri	100	3.06	.62			
Çevresel Değişkenler	Bir- İki	181	2.65	.62	8.119	.000	Bir- İki ~ Üç- Dört Bir- İki ~ Beş ve Üzeri
	Üç- Dört	307	2.43	.62			
	Beş ve Üzeri	100	2.42	.59			
Ebeveyn Okuma İnancı Toplam	Bir- İki	181	3.12	.26	10.348	.000	Bir- İki ~ Üç- Dört Bir- İki ~ Beş ve Üzeri
	Üç- Dört	307	3.04	.26			
	Beş ve Üzeri	100	2.98	.26			

Tablo 8 incelendiğinde, EOİ Ölçeği toplam puan ve öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyut ortalama puanlarının sahip olunan çocuk sayısına göre farklı olduğu görülmektedir. EOİ Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 7.091$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; bir-iki çocuğa sahip ailelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.18$) ve üç-dört çocuğa sahip ailelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.12$) ile beş ve üzeri çocuğa sahip ailelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.01$) arasında bir-iki çocuklu ve üç dört çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 2.516$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 2.521$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın öğretimi alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 3.623$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; bir-iki çocuğa sahip ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.28$) ile beş ve üzeri çocuğa sahip ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.09$) arasında bir-iki çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı bilgi temeli olarak okuma alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 3.095$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; bir-iki çocuğa sahip ailelerin bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması ($\bar{X} = 3.28$) ile beş ve üzeri çocuğa

sahip ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=3.14$) arasında bir-iki çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı kaynaklar alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 7.804$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; bir-iki çocuğa sahip ailelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.29$) ile üç-dört çocuğa sahip ailelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.09$) ve beş ve üzeri çocuğa sahip ailelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.06$) arasında bir-iki çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı çevresel değişkenler alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 8.119$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe-f testi sonucunda; bir-iki çocuğa sahip ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.65$) ile üç-dört çocuğa sahip ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.43$) ve beş ve üzeri çocuğa sahip ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.42$) arasında bir-iki çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; EOİ Ölçeği toplam puanları sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 10.348$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe-f testi sonucunda; bir-iki çocuğa sahip ailelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.12$) ile üç-dört çocuğa sahip ailelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.04$) ve beş ve üzeri çocuğa sahip ailelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X}=2.98$) arasında bir-iki çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ebeveynlerin okuma inançlarının aylık gelire göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Aylık Gelire Göre Ebeveyn Okuma İnancı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-f
Öğretimin Etkililiği	1000 TL ve altı	214	3.05	.36	8.840	.000	1001TL -3000TL ~
	1001- 3000 TL	282	3.14	.35			1000 TL ve altı
	3001 TL ve üstü	92	3.22	.36			3001TL ve üstü ~
	1000 TL ve altı	214	2.98	.36			1000TL ve altı
Okumanın Olumlu Etkisi	1001- 3000 TL	282	3.00	.34	1.256	.286	
	3001 TL ve üstü	92	3.04	.31			
	1000 TL ve altı	214	3.28	.40			
Sözel Katılım	1001- 3000 TL	282	3.25	.39	.718	.488	
	3001 TL ve üstü	92	3.31	.38			
	1000 TL ve altı	214	2.03	.59			
Okumanın Öğretimi	1001- 3000 TL	282	2.23	.63	14.810	.000	1001TL -3000TL ~
	3001 TL ve üstü	92	2.43	.62			1000 TL ve altı
	1000 TL ve altı	214	3.20	.46			3001TL ve üstü~
Bilgi Temeli Olarak Okuma	1001- 3000 TL	282	3.20	.45	6.168	.002	1000TL ve altı
	3001 TL ve üstü	92	3.38	.44			3001TL ve üstü ~
	1000 TL ve altı	214	3.01	.64			1001TL-3000TL
Kaynaklar	1001- 3000 TL	282	3.18	.58	11.590	.000	1001TL -3000TL ~
	3001 TL ve üstü	92	3.36	.51			1000 TL ve altı
	1000 TL ve altı	214	2.36	.60			3001TL ve üstü ~
Çevresel Değişkenler	1001- 3000 TL	282	3.18	.58	12.962	.000	1000TL ve altı
	3001 TL ve üstü	92	3.36	.51			3001TL ve üstü ~
	1000 TL ve altı	214	2.36	.60			1001TL-3000TL

(Tablo 9 devamı)

	1001- 3000 TL	282	2.52	.60			3001TL ve üstü ~ 1000TL ve altı
	3001 TL ve üstü	92	2.74	.66			3001TL ve üstü ~ 1001TL-3000TL
Ebeveyn	1000 TL ve altı	214	3.01	.27			3001TL ve üstü ~ 1000TL ve altı
Okuma	1001- 3000 TL	282	3.06	.26	11.737	.000	3001TL ve üstü ~ 1001TL-3000TL
İnancı	3001 TL ve üstü	92	3.16	.25			
Toplam							

Tablo 9 incelendiğinde, EOİ Ölçeği toplam puan ve öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyut ortalama puanlarının aylık gelire göre farklı olduğu görülmektedir. EOİ Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 8.840$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.14$) ve aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.22$) ile aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin öğretimin etkililiği puan ortalaması ($\bar{X} = 3.05$) arasında aylık geliri 1001-3000TL ve 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 1.256$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = .718$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı okumanın öğretimi alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 14.810$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=2.23$) ile 1000TL ve altında olan ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=2.03$) arasında aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin lehine; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=2.43$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=2.23$) ve aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=2.03$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı bilgi temeli olarak okuma alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 6.168$; $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması ($\bar{X}=3.38$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin bilgi temeli olarak okuma puan ortalaması ($\bar{X}=3.20$) ve aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin okumanın öğretimi puan ortalaması ($\bar{X}=3.20$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı kaynaklar alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 11.590$; $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.18$) ile 1000TL ve altında olan ailelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.01$) arasında aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin lehine; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.36$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin okumanın kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.18$) ve aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin kaynaklar puan ortalaması ($\bar{X}=3.01$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ebeveyn okuma inancı çevresel değişkenler alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 12.962$; $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 1001-

3000TL olan ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.52$) ile 1000TL ve altında olan ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.36$) arasında aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin lehine; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.74$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.52$) ve aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin çevresel değişkenler puan ortalaması ($\bar{X}=2.36$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; EOİ Ölçeği toplam puanları ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 11.737$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.16$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.06$) ve aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin ebeveyn okuma inancı toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.01$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri, çocuk cinsiyeti anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetlerinin çocuk cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 10’ da yer almaktadır.

Tablo 10

Çocuk Cinsiyetine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kitapçı ve	Kız	295	1.64	.75	586	-2.064	.039
Kütüphane Ziyareti	Erkek	293	1.77	.82	586		
Yazmaya Model	Kız	295	2.04	.96	586	.559	.577
Olma	Erkek	293	2.00	.93	586		
Okumaya Model	Kız	295	2.40	.99	586	.967	.334
Olma	Erkek	293	2.32	.95	586		
Okumayı Öğretme	Kız	295	3.16	.90	586	.534	.594
	Erkek	293	3.12	.93	586		
Ortak Okuma	Kız	295	1.83	.86	586	-1.385	.167
	Erkek	293	1.94	.91	586		
Ev Ortamında	Kız	295	2.21	.63	586	-.280	.779
Okuma Faaliyetleri	Erkek	293	2.23	.65	586		
Toplam							

Tablo 10 incelendiğinde çocuk cinsiyetinin, kitapçı ve kütüphane ziyareti alt boyutundan alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur [$t(586) = -2.064$, $p < .05$]. Erkek çocuğa sahip ebeveynlerin kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalamalarının ($\bar{X} = 1.77$) kız çocuğa sahip ebeveynlerin kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalamalarından ($\bar{X} = 1.64$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anlamlı olmamakla birlikte, yazmaya model olma ($\bar{X}_{Kız} = 2.04$ $\bar{X}_{Erkek} = 2.00$) okumaya model olma ($\bar{X}_{Kız} = 2.40$ $\bar{X}_{Erkek} = 2.32$), okumayı öğretme ($\bar{X}_{Kız} = 3.16$ $\bar{X}_{Erkek} = 3.12$) alt boyutlarında kız çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasının erkek çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu, ortak okuma ($\bar{X}_{Kız} = 1.83$ $\bar{X}_{Erkek} = 1.94$) alt boyutunda ve EOF Ölçeği'nin genelinde ($\bar{X}_{Kız} = 2.21$ $\bar{X}_{Erkek} = 2.23$) ise erkek çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasının kız çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Anne Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kitapçı ve Kütüphane Ziyareti	Hiçbir okul mezunu değil	118	249.95	3	46.058	.0001
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	280.44			
	Lise mezunu	82	323.59			
	Yükseköğretim mezunu	64	410.55			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	256.76			
Yazmaya Model Olma	İlkokul/ortaokul mezunu	324	294.47	3	11.457	.009
	Lise mezunu	82	317.03			
	Yükseköğretim mezunu	64	335.35			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	242.35			
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	294.33			
Okumaya Model Olma	Lise mezunu	82	325.02	3	22.309	.0001
	Yükseköğretim mezunu	64	352.43			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	283.64			
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	303.88			
	Lise mezunu	82	295.16			
Okumayı Öğretme	Yükseköğretim mezunu	64	266.23	3	3.585	.310
	Hiçbir okul mezunu değil	118	244.04			
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	288.85			
	Lise mezunu	82	313.25			
	Yükseköğretim mezunu	64	392.10			
Ortak Okuma	Hiçbir okul mezunu değil	118	246.10	3	20.679	.000
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	293.98			
	Lise mezunu	82	313.81			
	Yükseköğretim mezunu	64	361.63			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	246.10			
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Toplam	İlkokul/ortaokul mezunu	324	293.98	3	20.679	.000
	Lise mezunu	82	313.81			
	Yükseköğretim mezunu	64	361.63			
	Hiçbir okul mezunu değil	118	246.10			
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	293.98			

Tablo 11 incelendiğinde, EOF Ölçeği'nin tüm boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre farklılaşmıştır [$\chi^2(3)=46.058$,

11.457, 22.309, 34.685, 20.679, $p < .05$]. Ancak “okumayı öğretme” alt boyutundan alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2(3)=3.585$; $p=.310$; $p > .05$].

Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, okumayı öğretme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ev ortamında okuma faaliyetlerinin yükseköğretim mezunu annelerde en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’ de yer almaktadır.

Tablo 12

Baba Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-f
Kitapçı ve Kütüphane Ziyareti	Hiçbir okul mezunu değil	22	1.33	.64	13.109	.000	Yükseköğretim ~
	İlkokul/ortaokul mezunu	268	1.55	.74			Hiçbir okul
	Lise mezunu	141	1.71	.80			Yükseköğretim ~
	Yükseköğretim mezunu	157	2.00	.79			İlkokul/ortaokul
	Hiçbir okul mezunu değil	22	1.75	.81			Yükseköğretim~
Yazmaya Model Olma	İlkokul/ortaokul mezunu	268	1.96	.93	1.727	.160	Lise
	Lise mezunu	141	2.04	.98			
	Yükseköğretim mezunu	157	2.13	.94			
	Hiçbir okul mezunu değil	22	2.05	.84			Yükseköğretim ~
Okumaya Model Olma	İlkokul/ortaokul mezunu	268	2.27	.99	3.523	.015	İlkokul/ortaokul
	Lise mezunu	141	2.36	.98			
	Yükseköğretim mezunu	157	2.55	.93			
	Hiçbir okul	22	3.25	.92			
Okumayı					.255	.858	

(Tablo 12 devamı)

Öğretme	mezunu değil						
	İlkokul/ortaokul	268	3.16	.92			
	mezunu						
	Lise	141	3.12	.90			
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	3.10	.92			
	mezunu						
Ortak	Hiçbir okul	22	1.61	.67			Yükseköğretim ~
Okuma	mezunu değil						İlkokul/ortaokul
	İlkokul/ortaokul	268	1.85	.86			Yükseköğretim~
	mezunu				7.376	.000	Lise
	Lise	141	1.70	.76			
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	2.14	1.00			
	mezunu						
Ev	Hiçbir okul	22	2.00	.51			Yükseköğretim ~
Ortamında	mezunu değil						İlkokul/ ortaokul
Okuma	İlkokul/ortaokul	268	2.16	.61			
Faaliyetleri	mezunu						
Toplam	Lise	141	2.19	.66	5.463	.001	
	mezunu						
	Yükseköğretim	157	2.39	.65			
	mezunu						

Tablo 12 incelendiğinde, EOF Ölçeği toplam puan ve kitapçı ve kütüphane ziyareti, okumaya model olma, ortak okuma alt boyut ortalama puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklı olduğu görülmektedir. EOF Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri kitapçı ve kütüphane ziyareti alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 13.109$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalaması ($\bar{X} = 2.00$) ile okula gitmemiş ($\bar{X} = 1.33$), ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 1.55$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 1.71$) babaların kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri yazmaya model olma alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(3, 584) = 1.727$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri okumaya model olma alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 3.523$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların okumaya model olma puan ortalaması ($\bar{X} = 2.55$) ile ilkokul/ortaokul mezunu babaların okumaya model olma puan ortalaması ($\bar{X} = 2.27$) arasında; yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri okumayı öğretme alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(3, 584) = .255$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 7.376$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların ortak okuma puan ortalaması ($\bar{X} = 2.14$) ile ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 1.85$) ve lise mezunu ($\bar{X} = 1.70$) babaların ortak okuma puan ortalaması arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; EOF Ölçeği toplam puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 5.463$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; yükseköğretim mezunu babaların ev ortamında okuma faaliyetleri genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.39$) ile ilkokul/ortaokul mezunu babaların ev ortamında okuma faaliyetleri genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.16$) arasında yükseköğretim mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetlerinin sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kitapçı ve Kütüphane Ziyareti	Bir- İki	181	337.52	2	18.503	.000
	Üç- Dört	307	272.53			
	Beş ve Üzeri	100	284.07			
Yazmaya Model Olma	Bir- İki	181	323.83	2	8.767	.012
	Üç- Dört	307	285.16			
	Beş ve Üzeri	100	270.07			
Okumaya Model Olma	Bir- İki	181	327.68	2	10.754	.005
	Üç- Dört	307	282.14			
	Beş ve Üzeri	100	272.40			
Okumayı Öğretme	Bir- İki	181	295.03	2	2.000	.368
	Üç- Dört	307	287.80			
	Beş ve Üzeri	100	314.10			
Ortak Okuma	Bir- İki	181	337.57	2	18.988	.000
	Üç- Dört	307	280.62			
	Beş ve Üzeri	100	259.17			
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri	Bir- İki	181	331.21	2	12.251	.002
	Üç- Dört	307	277.57			
	Beş ve Üzeri	100	280.02			
Toplam						

Tablo 13 incelendiğinde, EOF Ölçeği'nin tüm boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmıştır [$\chi^2(2)=18.503, 8.767, 10.754, 18.988, 12.251, p<.05$]. Ancak “okumayı öğretme” alt boyutundan alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2(2)=2.000; p=.368; p>.05$].

Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, okumayı öğretme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ev ortamında okuma faaliyetlerinin bir iki çocuklu ailelerde en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetlerinin aylık gelire göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’ te yer almaktadır.

Tablo 14

Aylık Gelire Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-f
Kıtapçı ve Kütüphane Ziyareti	1000 TL ve altı	214	1.62	.78	8.464	.000	3001TL ve üstü ~ 1000TL ve altı
	1001-3000 TL	282	1.67	.77			3001 TL ve üstü ~ 1001-3000 TL
	3001 TL ve üstü	92	2.00	.82			
Yazmaya Model Olma	1000 TL ve altı	214	2.00	.95	.121	.886	
	1001-3000 TL	282	2.02	.95			
	3001 TL ve üstü	92	2.06	.93			
Okumaya Model Olma	1000 TL ve altı	214	2.27	.96	1.647	.193	
	1001-3000 TL	282	2.39	.99			
	3001 TL ve üstü	92	2.48	.94			
Okumayı Öğretme	1000 TL ve altı	214	3.24	.86	3.297	.038	1000TL ve altı ~ 3001TL ve üstü
	1001-3000 TL	282	3.12	.93			
	3001 TL ve üstü	92	2.95	.96			
Ortak Okuma	1000 TL ve altı	214	1.83	.81	6.627	.001	3001TL ve üstü ~ 1000TL ve altı
	1001-3000 TL	282	1.82	.87			3001 TL ve üstü ~ 1001-3000 TL
	3001 TL ve üstü	92	2.19	1.03			
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Toplam	1000 TL ve altı	214	2.19	.60	1.838	.160	
	1001-3000 TL	282	2.20	.65			
	3001 TL ve üstü	92	2.34	.69			

Tablo 14 incelendiğinde, EOF Ölçeği kitapçı ve kütüphane ziyareti, okumayı öğretme, ortak okuma alt boyut ortalama puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklı olduğu görülmektedir. EOF Ölçeği alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri kitapçı ve kütüphane ziyareti alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 8.464; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalaması ($\bar{X} = 2.00$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalaması ($\bar{X} = 1.67$) ve aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalaması ($\bar{X} = 1.62$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri yazmaya model olma alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = .121; p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri okumaya model olma alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 1.647; p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri okumayı öğretme alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 3.297; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin okumayı öğretme puan ortalaması ($\bar{X} = 3.24$) ile aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin okumayı öğretme puan ortalaması ($\bar{X} = 2.95$) arasında aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 6.627; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin ortak okuma puan ortalaması ($\bar{X} = 2.19$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan

ailelerin ortak okuma puan ortalaması ($\bar{X}=1.82$) ve aylık geliri 1000TL ve altında olan ailelerin ortak okuma puan ortalaması ($\bar{X}=1.83$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; EOF Ölçeği toplam puanları ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 1.838$; $p>.05$].

Araştırmanın dördüncü sorusu, “Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri, çocuk cinsiyeti anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin çocuk cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 15’ te yer almaktadır.

Tablo 15

Cinsiyete Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Çocuğun Okuma Talebi	Kız	295	2.88	.98	586	1.618	.106
	Erkek	293	2.75	.97	586		
Çocuğun Okuma Yazma Davranışı	Kız	295	2.30	1.11	586	2.882	.004
	Erkek	293	2.04	1.05	586		
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Toplam	Kız	295	2.53	.85	586	2.953	.003
	Erkek	293	2.33	.84	586		

Tablo 15 incelendiğinde çocuk cinsiyetinin çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutundan alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur [$t(586) = 2.882$, $p<.05$]. Kız çocuğa sahip ailelerin çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.30$) erkek çocuğa sahip ailelerin çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.04$) daha yüksek olduğu, ÇOF Ölçeği’nin genelinden alınan ortalama puanların kız çocuğa sahip ailelerde ($\bar{X}=2.53$) erkek çocuğa sahip ailelerden ($\bar{X}=2.33$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anlamli olmamakla birlikte, çocuğun okuma talebi alt boyutunda kız çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasının ($\bar{X}=2.88$) erkek çocuğa sahip ebeveynlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=2.75$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16' da yer almaktadır.

Tablo 16

Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-f
Çocuğun Okuma Talebi	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.59	.99	4.331	.005	Yükseköğretim ~ Hiçbir okul
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	2.82	.99			
	Lise mezunu	82	2.88	.89			
	Yükseköğretim mezunu	64	3.12	.88			
Çocuğun Okuma Yazma Davranışı	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.22	1.05	.590	.622	
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	2.12	1.10			
	Lise mezunu	82	2.27	1.12			
	Yükseköğretim mezunu	64	2.22	1.05			
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Toplam	Hiçbir okul mezunu değil	118	2.36	.84	1.261	.287	
	İlkokul/ortaokul mezunu	324	2.40	.85			
	Lise mezunu	82	2.51	.86			
	Yükseköğretim mezunu	64	2.58	.87			

Tablo 16 incelendiğinde, ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyut ortalama puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklı olduğu görölmektedir. ÇOF Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 4.331; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; yükseköğretim mezunu annelerin çocuğun okuma talebi puan ortalaması ($\bar{X} = 3.12$) ile okula gitmemiş annelerin çocuğun okuma talebi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.59$) arasında yükseköğretim mezunu annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(3, 584) = .590; p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ÇOF Ölçeği toplam puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(3, 584) = 1.261; p > .05$].

Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17' de yer almaktadır.

Tablo 17

Baba Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-f
Çocuğun Okuma Talebi	Hiçbir okul mezunu değil	22	2.71	1.17			
	İlkokul/ortaokul mezunu	268	2.78	.99	1.947	.121	
	Lise mezunu	141	2.73	1.01			
	Yükseköğretim mezunu	157	2.97	.89			
Çocuğun Okuma Yazma Davranışı	Hiçbir okul mezunu değil	22	2.86	1.07			Hiçbir okul ~ İlkokul/ortaokul
	İlkokul/ortaokul mezunu	268	2.18	1.11	3.326	.019	Hiçbir okul ~ Lise
	Lise mezunu	141	2.10	1.03			Hiçbir okul ~ Yükseköğretim
	Yükseköğretim mezunu	157	2.12	1.07			
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Toplam	Hiçbir okul mezunu değil	22	2.80	.99			
	İlkokul/ortaokul mezunu	268	2.42	.85	1.868	.134	
	Lise mezunu	141	2.36	.84			
	Yükseköğretim mezunu	157	2.46	.84			

Tablo 17 incelendiğinde, ÇOF Ölçeği çocuğun okuma yazma davranışı alt boyut ortalama puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklı olduğu görülmektedir. ÇOF Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(3, 584) = 1.947$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 3.326$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonucunda; okula gitmemiş babaların çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalaması ($\bar{X} = 2.86$) ile ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 2.18$), lise mezunu ($\bar{X} = 2.10$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X} = 2.12$) babaların çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalaması arasında okula gitmemiş babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ÇOF Ölçeği toplam puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(3, 584) = 1.868$; $p > .05$].

Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’ de yer almaktadır.

Tablo 18

Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çocuk		N	$\bar{X}$	SS	F	p	LSD
Alt Boyutlar	Sayısı						
Çocuğun Okuma Talebi	Bir- İki	181	2.98	.95	3.602	.028	Bir- İki ~ Üç - Dört
	Üç- Dört	307	2.76	.96			
	Beş ve Üzeri	100	2.71	1.05			
Çocuğun Okuma Davranışı	Bir- İki	181	2.20	1.11	.119	.888	Bir -İki ~ Beş ve Üzeri
	Üç- Dört	307	2.16	1.08			
	Beş ve Üzeri	100	2.16	1.08			
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem	Bir- İki	181	2.51	.89	1.272	.281	
	Üç- Dört	307	2.40	.83			
	Beş ve Üzeri	100	2.38	.84			
Toplam							

Tablo 18 incelendiğinde, ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyut ortalama puanlarının sahip olunan çocuk sayısına göre farklı olduğu görülmektedir. ÇOF Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 3.602$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; bir-iki çocuğa sahip ailelerin çocuğun okuma talebi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.98$) ile üç-dört çocuğa sahip ailelerin çocuğun okuma talebi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.76$) ve beş ve üzeri çocuğa sahip ailelerin çocuğun okuma talebi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.71$) arasında bir-iki çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = .119$; $p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ÇOF Ölçeği toplam puanları sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 1.272$; $p > .05$].

Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin aylık gelire göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’ da yer almaktadır.

Tablo 19

Aylık Gelire Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Scheffe-f
Çocuğun Okuma Talebi	1000 TL ve altı	214	2.80	.97	4.294	.014	3001 ve üstü ~ 1001-3000TL
	1001-3000 TL	282	2.74	1.00			
	3001 TL ve üstü	92	3.08	.89			
Çocuğun Okuma Yazma Davranışı	1000 TL ve altı	214	2.22	1.06	.419	.658	
	1001-3000 TL	282	2.14	1.09			
	3001 TL ve üstü	92	2.14	1.12			
Çocuğun Okuma Faaliyetleri ni Gözlem Toplam	1000 TL ve altı	214	2.46	.81	1.065	.345	
	1001-3000 TL	282	2.38	.87			
	3001 TL ve üstü	92	2.52	.87			

Tablo 19 incelendiğinde, ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyut ortalama puanlarının ailelerin aylık gelirine göre farklı olduğu görülmektedir. ÇOF Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Scheffe-f testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 4.294; p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin çocuğun okuma talebi puan ortalaması ($\bar{X} = 3.08$) ile aylık geliri 1001-3000TL olan ailelerin çocuğun okuma talebi puan ortalaması ($\bar{X} = 2.74$) arasında aylık geliri 3001TL ve üstü olan ailelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = .419; p > .05$].

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ÇOF Ölçeği toplam puanları ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 1.065; p > .05$].

4.3. Ebeveynlerin Okuma İnançları İle Ev Ortamında Yaptıkları Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlemlerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu, “Ebeveynlerin okuma inançları ile ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Ebeveynlerin okuma inançları ile ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 20’ de yer almaktadır.

Tablo 20

Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ile Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

	EOİT	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV
Ebeveyn okuma inanç ölçeği toplam	-															
I. Öğretimin etkililiği	.735**	-														
II. Okumanın olumlu etkisi	.818**	.493**	-													
III. Sözel katılım	.747**	.394**	.604**	-												
IV. Okumanın öğretimi	.174**	.076	.305**	.393**	-											
V. Bilgi temeli olarak okuma	.679**	.389**	.474**	.615**	.309**	-										
VI. Kaynaklar	.618**	.364**	.411**	.246**	.031	.199**	-									
VII. Çevresel değişkenler	.240**	.133**	.055	.079	.182**	.008	.296**	-								
VIII. Kitapçı ve kütüphane ziyareti	.291**	.166**	.243**	.206**	-.040	.157**	.261**	.102*	-							
IX. Yazmaya model olma	.269**	.171**	.225**	.277**	-.106*	.230**	.099*	.018	.407**	-						
X. Okumaya model olma	.306**	.203**	.245**	.275**	-.083*	.230**	.160**	.065	.439**	.536**	-					
XI. Okumayı öğretme	.304**	.174**	.295**	.299**	-.188**	.223**	.179**	.000	.194**	.339**	.398**	-				
XII.Ortakoku ma	.324**	.123**	.343**	.305**	-.146**	.200**	.247**	.009	.444**	.375**	.346**	.268**	-			
XIII.Ev ortamında okuma faaliyetleri toplam	.422**	.238**	.381**	.387**	-.161**	.296**	.263**	.053	.680**	.761**	.781**	.630**	.680**	-		
XIV. Çocuğun okuma talebi	.356**	.204**	.324**	.313**	-.165**	.235**	.241**	.081*	.286**	.394**	.405**	.434**	.461**	.563**	-	
XV. Çocuğun okuma yazma davranışı	.138**	.100*	.109**	.099*	-.049	.185**	.036	.014	.089*	.195**	.218**	.199**	.147**	.244**	.290**	-
XVI. Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlem toplam	.269**	.170**	.232**	.219**	-.113**	.250**	.138**	.048	.199**	.330**	.353**	.351**	.324**	.445**	.681**	.898**

** p<.01. * p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, ailelerin EOİ Ölçeği'nin toplam puanları ile EOF Ölçeği “okumaya model olma” ($r=.306$), “okumayı öğretme” ($r=.304$), “ortak okuma” ($r=.324$) alt boyutları ve EOF Ölçeği toplam puanları ($r=.422$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca EOİ Ölçeği'nin genelinden alınan toplam puanlar ile ÇOF Ölçeği “çocuğun okuma talebi” ($r=.356$) alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu görülmüştür.

EOİ Ölçeği “okumanın olumlu etkisi” alt boyutu ile EOF Ölçeği “ortak okuma” ($r=.343$) alt boyutu ve EOF Ölçeği toplam puanları ($r=.381$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca EOİ Ölçeği “okumanın olumlu etkisi” alt boyutu ile ÇOF Ölçeği “çocuğun okuma talebi” ($r=.324$) alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu görülmüştür.

EOİ Ölçeği “sözel katılım” alt boyutu ile EOF Ölçeği “ortak okuma” ($r=.305$) alt boyutu ve EOF Ölçeği toplam puanları ($r=.387$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca EOİ Ölçeği “sözel katılım” alt boyutu ile ÇOF Ölçeği “çocuğun okuma talebi” ($r=.313$) alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu görülmüştür.

ÇOF Ölçeği “çocuğun okuma talebi” alt boyutu ile EOF Ölçeği “yazmaya model olma” ($r=.394$) “okumaya model olma” ($r=.405$) “okumayı öğretme” ($r=.434$) “ortak okuma” ($r=.461$) alt boyutları ve EOF Ölçeği toplam puanları” ($r=.563$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

ÇOF Ölçeği toplam puanları ile EOF Ölçeği “yazmaya model olma” ($r=.330$) “okumaya model olma” ($r=.353$) “okumayı öğretme” ($r=.351$) “ortak okuma” ($r=.324$) alt boyutları ve EOF Ölçeği toplam puanları ($r=.445$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular alan yazındaki diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve yorumları yapılmıştır.

5.1. Ebeveynlerin Okuma İnançlarına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

5.1.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveynlerin çocuklarına sesli okuma hakkındaki inançlarını belirlemeye yönelik Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği alt boyutlarına ve ölçeğin geneline bakıldığında (Tablo 3), ebeveynlerin sözel katılım alt boyutundaki maddelere “tamamen katıldıkları” öğretimin etkililiği, okumanın olumlu etkisi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar alt boyutlarındaki maddelere ve Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği’ nin geneline ($\bar{X}=3.06$) “katıldıkları” bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerinde önemli öğretmenler olduğu, çocukların yapılan okuma sürecinde aktif katılımcılar olmaları gerektiği, çocuklara okumanın amacının onlara okumayı öğretmek değil, okumadan zevk almalarını sağlamak, bilgilerini arttırmak ve dil gelişimlerine katkıda bulunmak olduğu, kaynakların ve zamanın sınırlı olmasının ebeveynlerin çocuklarına okumalarına engel olmayacağı şeklinde görüşlere sahip olduğu düşünülebilir. DeBaryshe ve Binder (1994), Amerikalı ebeveynlerin okuma inançlarını incelediği çalışmalarında ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnancı ölçeğine genel olarak katıldıklarını tespit etmişlerdir. İflazoğlu Saban ve Altınkamış (2014) Okul öncesi çağda çocuğu olan Ebeveynlerle yaptıkları araştırmada ebeveynlerin büyük bir kısmının EOİ Ölçeği’ni katılıyor ve tamamen katılıyor şeklinde yanıtladıklarını saptamışlardır. DeBaryshe (1995) ebeveynlerin okumanın okul başarısını arttırmada önemli olduğuna inandıklarını ve çocuklarına sesli okumaya karşı pozitif inançlara sahip olduklarını belirtmiştir. Wu ve Honig (2010) Tayvanlı annelerle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda annelerin çocuklarına sesli okumanın yararlarına yönelik güçlü inançlara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Husain ve diğerleri (2011) Malezyalı anneler ile yaptıkları çalışmalarında annelerin çocuklarına sesli okuma konusunda pozitif inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Boomstra ve diğerlerinin (2013) Hollandalı anneler ile yürüttüğü araştırmasında annelerin çocuklarının dil gelişimindeki kendi

rollerine ilişkin pozitif inançları benimsedikleri bulunmuştur. Dhima (2015) Arnavutluk'taki ebeveynlerin çocuklarına okumanın yararlarına dair pozitif inançları olduğunu belirtmiştir. Ancak ebeveynlerin okumanın öğretimi ve çevresel değişkenler alt boyutlarındaki maddelere “katılmadıkları” görülmüştür. Bu sonuca göre ebeveynlerin çocukların dil yeteneklerinin yalnızca kalıtıma bağlı olmadığını, çevrenin de dil gelişimi üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir. Vygotsky de öğrenmede çevrenin önemine vurgu yapmakta ve öğrenmenin çevre ile etkileşim sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir (Ergün ve Özsüzer, 2006).

5.1.2. Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 6) Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği tüm alt boyutlarının ve Ebeveyn Okuma İnancının genelinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin kız ya da erkek çocuğa sahip olmalarının okuma inançlarını değiştirmedeği görülmektedir. Benzer şekilde DeBaryshe ve Binder (1994) ebeveynlerin okuma inançlarının çocuk cinsiyetine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Wu ve Honig (2010) çocuğun cinsiyetinin anne okuma inancı ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Meagher ve diğerleri (2008) çocuğun cinsiyetinin annelerin okumanın amaçlarına yönelik inançları üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir. Buna karşın Donohue (2008) erkek çocuğa sahip ebeveynlerin okuma inançlarının kız çocuğa sahip ebeveynlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ebeveynlerin okuma inançlarının çocuk cinsiyetine göre farklılaşmaması, ebeveynlerin kız çocuklarının eğitimine de önem verdiklerini göstermesi açısından olumlu değerlendirilebilir.

5.1.3. Anne Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 7) Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği tüm alt boyutlarının ve Ebeveyn Okuma İnancının genelinin daha eğitilmiş anneler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerinde önemli etkileri olduğunu ve çocuklarının öğrenme sürecinde onlara yardım etmeleri gerektiğini daha çok

düşündükleri anlaşılabilir. İlkokul/ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu annelerin bulunduğu ailelerin hiçbir okul mezunu olmayan annelerin bulunduğu ailelere göre çocukları ile birlikte bir şeyler okumaya karşı daha olumlu duygulara sahip olduğu ve yapılan okumalara çocuklarının aktif olarak katılmalarını daha çok istedikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra daha eğitilmiş annelerin daha az eğitilmiş annelere göre kitapları çocukların birçok bilgi edinebileceği kaynaklar olarak gördükleri, kaynakların yetersizliğinin çocuklara okumayı engelleyemeyeceğini, çocuklara okumanın onlara okuma öğretme amaçlı yapılmadığı ve çocukların dil becerileri üzerinde çevrenin katkısı olduğunu daha çok düşündükleri söylenebilir. Anne eğitiminin ebeveyn okuma inançları üzerindeki etkisine ilişkin benzer sonuçlar Cottone (2012), Curenton ve Justice (2008), DeBaryshe ve Binder (1994), Gonzalez, Acosta, Davis, Pollard-Durodola, Saenz, Soares, vd. (2016), Husain ve diğerleri (2011) ve Wu ve Honig'in (2010) araştırmalarında da görülmektedir. Aynı paralelde DeBaryshe (1995) iki ayrı çalışma olarak yürüttüğü araştırmasında anne eğitim düzeyi ile anne okuma inançları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Weigel ve diğerleri (2006b) anne okuma inançlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca daha eğitilmiş annelerin çocuklarına kitap okumanın çocukların dil ve yaşam becerilerini geliştirdiği kolaylaştırıcı inancına, daha az eğitilmiş annelerin ise okulöncesi dönemin okumaya dair bir şeyler öğrenmek için çok erken olduğu ve bu sorumluluğun okullara ait olduğu geleneksel inancına sahip olduklarını saptamışlardır. Torr (2008) daha eğitilmiş annelerin çocuğun okuryazarlık gelişimini paylaşımlı okuma yoluyla edinilen günlük hayatla bütünleşmiş eğlenceli bir etkinlik olarak görme yönünde inançlara sahip olduklarını daha az eğitilmiş annelerin ise okur yazarlık gelişimini günlük aktivitelerden bağımsız olarak doğrudan öğretme yoluyla edinilen beceriler olarak görme yönünde inançlara sahip olduğunu belirtmiştir. Lynch ve diğerlerinin (2006) araştırmalarında mevcut çalışmada olduğu gibi ebeveynlerin okuma inançlarının eğitim durumuna göre farklılaştığı, daha eğitilmiş ebeveynlerin okumayı gündelik yaşamla birleştiren bütüncül inançlara, daha az eğitilmiş ebeveynlerin ise okumayı diğer aktivitelerden ayrı gören beceri temelli inançlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Ancak bu çalışmalardan farklı olarak Bingham (2007) çocuklara etkili bir biçimde sesli okuma ve çocukların evde okuryazarlık becerileri geliştirmeye ilişkin ebeveyn inançlarını incelemiş ve annelerin eğitim düzeyinin ebeveyn inançları ile ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır. Boomstra ve diğerleri (2013) Hollandalı ve Antilli annelerin okuma inançlarını incelediği çalışmalarında Antilli annelerinin okuma

inançlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini ancak Hollandalı annelerin okumanın olumlu etkisi alt boyutunun daha eğitilmiş anneler lehine farklılaştığını belirtmişlerdir.

5.1.4. Baba Eğitim Düzeyine Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 8) Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği alt boyutlarından öğretimin etkililiği, okumanın olumlu etkisi, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyutlarının ve ebeveyn okuma inancı genelinin daha eğitilmiş babalar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Sözel katılım alt boyutunda ise herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçtan hem yüksek düzeyde eğitilmiş hem de daha düşük düzeyde eğitilmiş babalardan oluşan ebeveynlerin okumalar sırasında çocuğun aktif olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

5.1.5. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 9) Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği alt boyutlarından öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyutlarının ve ebeveyn okuma inancı genelinin daha az çocuklu aileler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre daha fazla çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklara okumama gerekçesi olarak zaman, materyal gibi kaynakların yetersizliğini daha fazla ifade ettikleri söylenebilir. İflazoğlu Saban ve Altinkamış'ın (2014) araştırmalarında ebeveyn okuma inancı kaynaklar alt boyutunun bir çocuklu ebeveynler lehine farklılaştığını belirtmeleri benzer bir sonuçtur. Okumanın olumlu etkisi ve sözel katılım boyutlarında ise çocuk sayısına bağlı herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısının çocuğun okuma sürecindeki rolüne ilişkin görüşleri üzerinde etkisinin olmadığı düşünülebilir. Sahip olunan çocuk sayısının ebeveynlerin çocuklarına sesli okuma hakkındaki duygularını etkilemediği belirtilebilir. Ancak mevcut çalışmadan farklı olarak Boomstra ve diğerleri (2013) daha fazla çocuğa sahip annelerin çocukların okuma sırasında etkin olmalarına

daha fazla önem verdiği bulgusunu elde etmişlerdir. İflazoğlu Saban ve Altinkamış (2014) ise bir çocuğa sahip ebeveynlerin üç ve üstü çocuğa sahip ebeveynlere göre çocuklarıyla okumaya ilişkin daha olumlu duygulara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

5.1.6. Aylık Gelire Göre Ebeveyn Okuma İnancına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Aylık gelir değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 10) Ebeveyn Okuma İnancı öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyutları ile ebeveyn okuma inancının genelinin daha yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak ailelerin aylık gelir düzeylerinin artmasının ebeveynlerin okuma inançları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yüksek gelirli ebeveynlerin daha düşük gelirli ebeveynlere göre çocuklarının öğrenmelerinde çevrenin önemli bir payının olduğuna daha çok inandıkları ve kendilerini daha sorumlu hissettikleri düşünülebilir. Yüksek gelirli ebeveynlerin kitap okumanın çocukların bilgi edinmesinde önemli bir payının olduğuna daha çok inandıkları belirtilebilir. DeBaryshe ve Binder (1994), DeBaryshe (1995), Gonzalez, Acosta, Davis, Pollard-Durodola, Saenz, Soares, vd. (2016), Husain ve diğerleri (2011), İflazoğlu Saban ve Altinkamış (2014), Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt ve Munsterman (1997) ve Wu ve Honig'in (2010), araştırma sonuçları bu bulgular ile tutarlılık göstermektedir. DeBaryshe ve Binder, (1994), ebeveynlerin okuma inançlarının aile geliri ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu saptamıştır. Wu ve Honig (2010) de araştırmalarında anne okuma inancı ile aylık gelir arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. DeBaryshe (1995) yüksek gelirli annelerin düşük gelirli annelere göre çocuklarıyla sesli okumanın soru sorma, dönüt verme gibi aktiviteleri içermesi gerektiği kolaylaştırıcı inancına daha fazla sahip olduklarını ifade etmiştir. Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt ve Munsterman (1997) orta gelirli ebeveynlerin okumaya eğlence yönünden yaklaştıklarını, düşük gelirli ebeveynlerin ise okumayı kasıtlı olarak yapılan beceri edinimi olarak gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Gonzalez, Acosta, Davis, Pollard-Durodola, Saenz, Soares, vd. (2016) daha yüksek sosyoekonomik düzeyin daha kolaylaştırıcı anne okuma inançları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Husain ve diğerleri (2011) aile aylık gelirinin çevre alt boyutu ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu

belirtmiştir. Okumanın olumlu etkisi ve sözel katılım alt boyutlarının ise aylık gelire göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buradan aylık gelirin ebeveynlerin çocuklarına okuma hakkındaki hisleri üzerinde ve çocuğun okumalar sırasındaki aktifliğine verdikleri önem üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Buna karşın İflazoğlu Saban ve Altınkamış (2014) ebeveyn okuma inancı bilgi temeli olarak okuma ve okumanın olumlu etkisi alt boyutlarının yüksek gelirli aileler lehine farklılaştığını belirlemiştir.

5.2. Ebeveynlerin Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

5.2.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveynlerin evde gerçekleştirdikleri okuma faaliyetlerini belirlemeye yönelik EOF Ölçeği toplam ve alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4) ebeveynlerin okumayı öğretme alt boyutundaki maddeleri “haftada 3-4 defa” uyguladıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin çocuklarına sözcüklerin nasıl yazılıp okunduğunu haftada üç dört kez öğrettikleri söylenebilir. Senechal ve diğerlerinin (1998) çalışmasındaki ebeveynler çocuklarına sözcükleri okuma ve yazmayı sık sık öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Purcell-Gates (1996) ebeveynlerin çocuklarına okuma yazmaya ilişkin kavramları öğretmelerinin çocukların okuryazarlık bilgileri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bingham (2007) annelerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri öğretici özellikteki ortak okuma faaliyetlerinin çocukların yazı kavramları ve harf bilgilerine olumlu katkısının olduğu ancak alıcı dilleri ve gelişmekte olan okuma becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır. Senechal ve diğerleri (1998) ebeveynlerin çocuklarına sözcükleri okuma ve yazmayı öğretmelerinin çocuklarının alfabe bilgisi gibi yazılı dil becerilerine katkıda bulunduğunu ancak sözel dil becerileri üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin yazmaya model olma, okumaya model olma, ortak okuma alt boyutundaki maddeleri ve EOF Ölçeği’ndeki maddelerin genelini “haftada 1-2 defa” uyguladıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu durumda ebeveynlerin çocukları yanlarında iken haftada 1-2 kez okuyup yazdıkları ve çocukları ile birlikte ortak okuma davranışını da haftada 1-2 kez gösterdikleri söylenebilir. Rogoff (1990) çocukların ebeveynlerini birşeyler okurken gözlemlemelerinin çocukların okuryazarlığı değerli bir aktivite olarak görmelerini sağlayacağını ve bu durumun okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyeceğini ifade etmektedir. Bingham’ın (2007) araştırmasında anneler çocuklarına hemen hemen

her gün okuduklarını rapor etmişlerdir. Senechal ve diğerlerinin (1996) çalışmasında ise ebeveynler sıklıkla çocuklarına okuduklarını belirtmişlerdir. Evans ve diğerlerinin (2000) çalışmasında ebeveynler çocukları ile birlikte ortalama haftada üç dört saat okuduklarını ifade etmişlerdir. Burgess ve diğerleri (2002) ebeveynlerin okuma yazmaya model olma, çocuklarıyla ortak okuma davranışlarını içeren ev okuma yazma çevresi ile dil ve okuryazarlık becerileri arasında ilişki ortaya koymuşlardır. Senechal ve diğerleri (1998) kütüphane ziyareti yapma, çocuklara hikaye kitabı okuma gibi kitaplara yönelik aktivitelerin çocukların sözel dil becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bus ve diğerlerinin (1995) meta-analiz çalışmasında ebeveynlerin okul öncesi çağıdaki çocukları ile yaptıkları kitap okumanın çocukların dil gelişimi ve okuma başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Gonzalez, Acosta, Davis, Pollard-Durodola, Saenz, Soares, vd. (2016) ebeveyn çocuk ortak okuma sıklığının çocukların algısal kelime bilgisi ile ilişkili olduğu ancak anlatımsal kelime bilgisi ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Payne ve diğerlerinin (1994) düşük gelirli aileler ile yürüttüğü çalışmasında çocuk ile yapılan okuma faaliyetlerinin sıklığı ve çocuk dil yeteneği arasında güçlü bir ilişki, ebeveynlerin kendileri için yaptıkları okuma faaliyetleri ile çocuk dil yeteneği arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Purcell-Gates (1996) diğer bireyler tarafından okuma ve yazma faaliyetlerinin daha sık yapıldığı çevrede bulunan çocukların yazı dili bilgilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Senechal ve diğerleri (1996) çocukların hikaye kitaplarına yönelik etkinlikleri deneyimlemelerinin dil becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Weigel ve diğerleri (2006a) ebeveynlerin çocukları ile birlikte yaptıkları okuryazarlık ve dil etkinliklerinin çocukların yazı bilgisine katkıda bulunduğunu ancak çocukların ifade dili ve alıcı dil becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Ebeveynlerin kitapçı ve kütüphane ziyareti alt boyutundaki maddeleri ise “hiçbir zaman” uygulamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan ebeveynlerin çocuklarını hiçbir zaman kitapçı ve kütüphaneye götürüp kitap almadıkları söylenebilir. Senechal ve diğerlerinin (1998) anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri ve ebeveynleri ile yürüttükleri çalışmada ise ebeveynlerin çocukları ile birlikte ara sıra kütüphane ziyaretinde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kitapçı ve kütüphane ziyaretinde bulunmamaları dil gelişimleri açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Payne ve diğerleri (1994) kitapçı ve kütüphane ziyareti ile çocukların okuryazarlık gelişimleri arasında ilişki saptamıştır. Senechal ve diğerleri (1996) kütüphane ziyaretinin çocukların kelime bilgisi ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Farver ve

diğerleri (2006) ebeveynlerin kütüphane ziyareti yapma, çocuğa sesli okuma, harfleri öğretme gibi okuma yazma faaliyetlerine katılımlarının çocuklarının sözel dil becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir.

5.2.2. Çocuk Cinsiyetine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuğun cinsiyetine göre EOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 11) kitapçı ve kütüphane ziyareti alt boyutunun erkek çocuklar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan ebeveynlerin erkek çocuklarıyla birlikte kitapçıya gidip kitap alma davranışını daha sık gösterdikleri söylenebilir. Çocukların kitapçı ve kütüphane ziyaretinde bulunmalarının sözel dil becerilerine katkı sağladığı düşünüldüğünde bu durum kız çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından olumsuz olarak değerlendirilebilir. Yazmaya model olma, okumaya model olma, okumayı öğretme, ortak okuma alt boyutları ile ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin ise cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan ebeveynlerin kız ya da erkek çocuğa sahip olmalarının evde gerçekleştirdikleri okuma faaliyetlerini etkilemediği söylenebilir. Benzer olarak Donohue (2008) ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları okuma desteğinin çocuk cinsiyetine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ancak, Mendive ve diğerleri (2017) annelerin kız çocuklarıyla paylaşımlı okuma ve yazmada yardım etme gibi uygulamaları daha fazla gerçekleştirdiklerini ortaya koymuşlardır.

5.2.3. Anne Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre EOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 12) EOF Ölçeği, kitapçı ve kütüphane ziyareti, yazmaya model olma, okumaya model olma, ortak okuma alt boyutları ile ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin daha eğitilmiş anneler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu anne eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte bir şeyler okuma davranışını daha çok gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde Yamamoto, Holloway ve Suzuki (2006) araştırmalarında daha eğitilmiş annelerin çocuklarıyla okumayı günlük olarak gerçekleştirdiklerini, daha az eğitilmiş annelerin ise bu etkinliği daha seyrek gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Mendive ve

diğerleri (2017) daha az eğitimli annelerin daha eğitimli annelere göre evde çocuklarıyla ortak okuma etkinliğini daha az gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dhima (2014) hikaye anlatma ve çocuk ile birlikte yazılı materyaller üzerine konuşma gibi etkinlikleri içeren ev okuryazarlık çevresi ile anne eğitim durumu arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulmuştur. Curenton ve Justice (2008) araştırma bulgusundan farklı olarak annelerin evde çocukları ile yaptıkları okuma yazma uygulamalarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmişlerdir.

Okumayı öğretme alt boyutunun ise anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre ebeveynlerin çocuklarına sözcüklerin nasıl okunup yazıldığını öğretme sıklığının anne eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir. Ancak yine Mendive ve diğerleri (2017) araştırma bulgusunun tersine daha eğitimli annelerin daha az eğitimli olanlara göre okuma ve yazmada çocuğa daha fazla yardım ettikleri sonucuna varmıştır.

5.2.4. Baba Eğitim Düzeyine Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre EOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 13) EOF Ölçeği, kitapçı ve kütüphane ziyareti, okumaya model olma, ortak okuma ve ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelini daha eğitimli babalar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu daha eğitimli babaların daha sıklıkla çocuğun okumasına model olduğu, çocuğuyla birlikte daha sık okuma faaliyetlerinde bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Yazmaya model olma, okumayı öğretme alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu baba eğitim düzeyinin artmasının ebeveynlerin çocukları yanlarında iken not alma gibi yazmayı gerektiren faaliyetlerde bulunma ve çocuklarına okumayı öğretme davranışları üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2.5. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre EOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 14) EOF Ölçeği kitapçı ve kütüphane ziyareti, yazmaya model olma, okumaya model olma, ortak okuma ve ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelini bir-iki çocuklu ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu

bulgular daha az çocuklu ebeveynlerin kitapçı veya kütüphaneye gidip kendileri ve çocukları için kitaplar alma, çocukları ile birlikte okuma gibi etkinlikleri daha sık gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular İflazoğlu Saban ve Altıncamış'ın (2014) kitapçı ve kütüphane ziyareti ve ortak okuma alt boyutları açısından bir çocuklu ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusunu desteklemektedir. Okumayı öğretme alt boyutunun ise sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısının çocuklarına okuma yazmayı öğretme davranışlarının sıklığı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

5.2.6. Aylık Gelire Göre Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Aylık gelir değişkenine göre EOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 15) EOF Ölçeği kitapçı ve kütüphane ziyareti ve ortak okuma alt boyutlarının yüksek gelirli ebeveynler lehine, okumayı öğretme alt boyutunun düşük gelirli ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan aylık geliri daha yüksek olan ebeveynlerin çocukları ile ortak okuma etkinliğini daha sık yaptıkları söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak İflazoğlu Saban ve Altıncamış (2014) kitapçı ve kütüphane ziyareti, okumaya model olma, ortak okuma boyutları açısından daha yüksek gelirli ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Morgan ve diğerleri (2009) aile gelir düzeyi yükseldikçe babaların çocukları ile birlikte evdeki okuryazarlık faaliyetlerine katılımlarının arttığını bulmuştur. Dhima (2014) aile sosyo ekonomik düzeyi ile ev okuma yazma çevresi arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Karrass ve diğerleri (2003) gelir düzeyi daha yüksek olan annelerin sekiz aylık bebekleriyle sesli okuma yaptıklarını belirtmiştir. Yazmaya model olma, okumaya model olma alt boyutları ve ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin aylık gelire göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre aylık gelir düzeyinin ebeveynlerin kendileri için yaptıkları okuma yazma etkinliklerinin sıklığı ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

5.3. Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

5.3.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveynlerin çocuklarının yaptıkları okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin ÇOF Ölçeği toplam ve alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında (Tablo 5) ebeveynler,

çocukların okuma talebi alt ölçeğinde yer alan etkinlikleri ($\bar{X} = 2.82$) “haftada 3-4 defa” sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Buna göre çocukların haftada 3-4 defa kendilerine kitap okunmasını istedikleri söylenebilir. Matvichuk (2015) tarafından 3-5 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveynleri ile yapılan çalışmada ise ebeveynlerin %81’i çocuklarının en azından her gün kendilerine okumasını istediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler, çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutundaki maddeleri ($\bar{X} = 2.17$) ve ÇOF Ölçeği’ndeki maddelerin genelini ($\bar{X} = 2.43$) “haftada 1-2 defa” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle çocukların haftada 1-2 kez oyun yoluyla kitap ve dergilerle meşgul oldukları söylenebilir. Matvichuk’un (2015) çalışmasında ebeveynlerin %77’si okulöncesi çağıdaki çocuklarının en azından günlük olarak kendi kendilerine kitaplara baktıklarını belirtmişlerdir. Çocukların kendilerine kitap okunmasını istemeleri ve kendi kendilerine kitaplarla meşgul olmalarının dil gelişimlerine olumlu katkısının olduğu düşünülebilir. Farver ve diğerleri (2006) çocukların kendi başlarına kitaplara bakmak, yazma girişiminde bulunmak, kendisine okunmasını istemek gibi davranışlarını içeren okuryazarlığa karşı ilgileri ile alıcı kelime hazineleri arasında pozitif yönlü ilişki ortaya koymuştur. Scarborough ve diğerleri (1991) çocukların okulöncesi dönemdeki kendi başlarına kitaplara bakıp oyalanma sıklığının ikinci sınıftaki okuma başarıları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bracken ve Fischel (2008) çocukların tek başlarına kitaplara bakma sıklığı ve başkalarından okuma talebinde bulunma sıklığının çocukların harf bilgisi ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Frijters ve diğerleri (2000) çocukların kendi başlarına kitaplara bakma, hediye olarak kitap alınmasından hoşlanma gibi davranışları temsil eden okuma yazma ilgisinin çocukların harf bilgisi üzerinde etkili olduğu fakat ses bilimsel farkındalıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

5.3.2. Çocuk Cinsiyetine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuğun cinsiyetine göre ÇOF Ölçeği’nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 16) ÇOF Ölçeği toplam ve çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeği puan ortalamaları açısından kız çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgu kız çocukların oyunlarında okuma ve yazmaya daha çok yer vererek okuma yazma davranışında daha sık bulundukları şeklinde yorumlanabilir. Çocuğun okuma talebi alt boyutunun ise çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu

bulgudan cinsiyetin çocuğun okumaya karşı olan ilgisi üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Baroody ve Dobbs-Oates'ın (2011) çocukların okumaya karşı ilgisinin kız çocuklar lehine farklılaştığı bulgusu ile örtüşmemektedir.

5.3.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre ÇOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 17), çocuğun okuma talebi alt boyutunun yükseköğretim mezunu anneler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak annelerin daha üst düzeyde eğitim almalarının çocukların okumaya karşı olan ilgileri üzerinde olumlu bir etki yaptığı söylenebilir. Bracken ve Fischel'in (2008) araştırmasında eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının okumaya karşı daha ilgili olduğunu belirtmesi araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bunun aksine Baroody ve Dobbs-Oates (2011) ise ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların okumaya yönelik ilgileri ile ilişkili olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Çocuğun okuma yazma davranışı ve ölçeğin genelinin ise anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre ÇOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 18) çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutunun hiçbir okul mezunu olmayan babalar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı, çocuğun okuma talebi ve ölçeğin genelinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgudan baba eğitim düzeyinin çocuklarının kendilerine okunmasını istemek, kitap hakkında sorular sormak gibi davranışlarda bulunmalarını etkilemediği söylenebilir.

5.3.4. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre ÇOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 19) çocuğun okuma talebi alt boyutunun bir- iki çocuklu ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu dikkate alındığında ailedeki çocuk sayısının artmasının çocukların okumaya olan ilgileri üzerinde olumsuz bir etki yarattığı düşünülebilir. Benzer olarak Farver ve diğerleri (2006) ailedeki birey sayısı arttıkça çocukların okumaya karşı ilgilerinin azaldığı

bulgusuna ulaşmıştır. Çocuğun okuma yazma davranışı ve ölçeğin genelinin ise sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

5.3.5. Aylık Gelire Göre Çocuğun Okuma Faaliyetlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Aylık gelir değişkenine göre ÇOF Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde (Tablo 20) çocuğun okuma talebi alt boyutunun yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Aylık geliri daha yüksek olan ailelerdeki çocukların hikaye okunmasını istemek, kütüphane ziyaretinde bulunmayı istemek gibi okuma ile ilgili davranışları daha çok sergiledikleri söylenebilir. Bu durum yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla okuma kaynağı sağlamalarıyla ve daha sık okumaları ile ilişkilendirilebilir. Linver, Brooks- Gunn ve Kohen (2002) daha yüksek gelirli ailelerin çocuklarına kitap, oyuncak gibi bilişsel uyaranları daha çok bulunduran bir ev ortamı yarattıklarını belirtmiştir. Dobbs-Oates ve diğerleri (2015) çocukların okuma kaynaklarına erişimi ve ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları ortak okuma ile çocuğun okuma yazma aktivitelerine karşı olan ilgisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Çocuğun okuma yazma davranışı ve ölçeğin genelinin ise aylık gelire göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

5.4. Ebeveynlerin Okuma İnançları, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

5.4.1. Ebeveynlerin Okuma İnançları ile Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 21) ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri “okumaya model olma” alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre ebeveyn okuma inançları ne kadar yüksekse ebeveynlerin çocuklarının yanında yazılı materyalleri okuma sıklığının da paralel olarak arttığı söylenebilir. Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri “okumayı öğretme” alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, ebeveynlerin okuma inançları arttıkça

çocuklarına okumayı öğretme davranışını daha çok gösterdikleri belirtilebilir. Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri “ortak okuma” alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre daha olumlu okuma inancına sahip ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma davranışını daha çok sergiledikleri ifade edilebilir. Ebeveyn okuma inancı geneli ile ev ortamında okuma faaliyetleri geneli arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına sesli okumaya yönelik inançları güçlendikçe evde okuma yazma faaliyetlerine daha çok yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ebeveynlerin çocuklarına okumaktan zevk duymalarının çocukları ile birlikte okuma davranışı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetlerinin geneli arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buradan ebeveynlerin okumaya karşı duyguları olumlulaştıkça evde gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinin de arttığı sonucu çıkarılabilir. Ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak ebeveynlerin yapılan sesli okumalarda çocukların aktif olarak yer almalarına olan inançları arttıkça çocukları ile beraber yazılı materyalleri okuma davranışlarının da artacağı anlaşılabılır. Ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerine sözel olarak etkin katılımlarına önem veren ebeveynlerin evde daha fazla okuma etkinliklerinde bulundukları çıkarımı yapılabilir. Mevcut literatürde ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında yapılan okuma etkinlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar benzer sonuçlara işaret etmektedir. Barnyak (2011), Bingham (2007), DeBaryshe ve diğerleri (2000), Meagher ve diğerleri (2008) ve Wu ve Honig (2010) yürüttükleri çalışmalarında ebeveynlerin okuma inançları ile evdeki okuma uygulamalarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde, Lynch ve diğerleri (2006) okumayı öğrenme konusunda bütüncül inançlara sahip ebeveynlerin çocuklarına kitap, dergi gibi yazılı materyaller sağlama yoluyla çocuklarını okumaya teşvik edici faaliyetlerde bulunduğunu, beceri temelli inançları benimseyen ebeveynlerin ise alfabeyi öğretme gibi okuma yazmanın doğrudan öğretimine yönelik faaliyetlerde bulunduğunu bulmuştur. DeBaryshe (1995) sesli

okumaya ilişkin kolaylaştırıcı inanca daha fazla sahip olan annelerin çocuklarını kütüphaneye götürme, çocuklarıyla birlikte okuma gibi okuma yazma deneyimlerine daha sık yer verdiklerini belirtmiştir. Weigel ve diğerleri (2006b) kolaylaştırıcı inancı benimseyen annelerin geleneksel inancı benimseyen annelere göre çocuklarına daha sık okuduklarını, okuma sırasında çocuklara soru sorma, harf ve sayılara dikkat çekme davranışlarını daha fazla sergilediklerini ifade etmiştir. Bunun yanında anne inançlarının çocuklarını kütüphaneye götürme sıklığı üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Rodriguez ve diğerleri (2009) annelerin okuma yazma inançlarının kendi okuma yazma davranışları, çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma yazma deneyimleri ve evde çocuklarına sağladıkları okuma materyallerinin sayısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak çocuğa yazmayı öğretme davranışının anne okuma inançlarına göre değişmediği görülmüştür. DeBaryshe ve Binder (1994) okuma inançları daha güçlü olan ebeveynlerin daha çok okumaya model olduklarını çocukları ile birlikte kitap ya da dergi gibi materyalleri daha sık okuduklarını ve bu ebeveynlerin çocuklarının kendilerine ait daha fazla kitabı olduğu sonucunu elde etmiştir. Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt ve Munsterman (1997) okuma yazma gelişimine eğlence yönünden bakan annelerin çocuklarına daha fazla okuduklarını bulmuşlardır. Donohue (2008) ebeveynlerin okuma yazma inançları ile çocuklarına sağladıkları okuma yazma desteği arasında ilişki bulunduğunu, okuma yazma konusunda daha olumlu inançlara sahip ebeveynlerin çocuklarına daha fazla okuma yazma desteği sağladıklarını ortaya koymuştur. Dhima (2014) ebeveynlerin okuma inançları ve kendi zevkleri için yaptıkları okumalar ile evde sağladıkları ev okuma yazma çevresi arasında anlamlı pozitif ilişkinin bulunduğunu belirtmiştir. Weigel ve diğerleri (2006a) ebeveynlerin okuma inançları ile ebeveynlerin kendi okuma yazma alışkanlıklarına ayırdıkları zaman ve çocukları ile birlikte yaptıkları sesli okuma, kütüphane ziyareti gibi etkinlikler arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna varmıştır. İflazoğlu Saban ve Altinkamış (2014) okuma inançları yüksek olan ebeveynlerin evde daha fazla okuma etkinliği gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların aksine Hammer, Rodriguez, Lawrence ve Miccio (2007) çocuk yetiştirme ve eğitim konusunda geleneksel-otoriter inanca sahip anneler ile ilerleyici-demokratik inanca sahip annelerin gerçekleştirdikleri okuma yazma aktiviteleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

5.4.2. Ebeveynlerin Okuma İnançları ile Çocuğun Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveyn okuma inancı ile çocuğun okuma faaliyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 21) ebeveyn okuma inancı ile ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak ebeveynlerin okuma inançları arttıkça çocuklarının okumaya karşı daha ilgili olacakları söylenebilir. Ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt boyutu ile ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum çocuklarıyla okumaktan keyif alan ebeveynlerin çocuklarının daha fazla okuma isteğinde bulundukları şeklinde yorumlanabilir. Ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt boyutu ile ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle çocuklar ile birlikte yapılan okumalarda çocuklara soru sorma, hikaye hakkında konuşma gibi etkinliklerin önemli olduğunu düşünen ebeveynlerin çocuklarının kendilerine sesli okunmasını daha çok istedikleri söylenebilir. DeBaryshe (1994) ebeveyn okuma inançları ile çocuklarının okumaya karşı olan ilgileri arasında saptadığı ilişki de mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde yine DeBaryshe (1995) anne okuma inançlarının çocuklarının okumaya karşı olan ilgileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. DeBaryshe ve diğerleri (2000) ilk okuma öğretimine bütüncül açıdan bakan ebeveynlerin çocuklarının kendi başlarına yazma davranışında daha fazla bulunduklarını belirtmiştir. Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt ve Munsterman (1997) okumayı bir eğlence kaynağı olarak gören ebeveynlere sahip çocukların kitap dergi gibi yazılı kaynakları daha fazla okuduklarını ifade etmişlerdir. Baker ve Scher (2002) okumanın eğlenceli bir etkinlik olduğuna inanan ebeveynlerin çocuklarının okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

5.4.3. Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ile Çocuğun Okuma Faaliyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Ev ortamında okuma faaliyetleri ile çocuğun okuma faaliyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 21) ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri yazmaya model olma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan ebeveynlerin çocukları yanında iken not

alma, alışveriş listesi hazırlama gibi yazma aktivitelerinde bulunma sıklığı arttıkça çocuklarının okuma isteğinde bulunma sıklığının da artacağı söylenebilir. ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri okumaya model olma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ebeveynlerinin kitap dergi gibi materyaller okuduğunu gözlemleyen çocukların hikaye dinleme ve kitap okuma gibi aktivitelere daha fazla ilgi gösterdiği belirtilebilir. ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri okumayı öğretme alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçtan çocuklarına sözcükleri okumayı ve basit sözcükleri yazmayı öğreten ebeveynlerin çocuklarının kendilerine okunmasını daha fazla istedikleri sonucu çıkarılabilir. ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak ebeveynlerin çocukları ile beraber çeşitli yazılı materyalleri okuma sıklıkları arttıkça çocuklarının daha sık okuma talebinde bulunacakları söylenebilir. ÇOF Ölçeği çocuğun okuma talebi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre evde gerçekleşen okuma faaliyetlerinin sıklığı arttıkça çocukların kendilerine okunmasını daha sık talep ettikleri söylenebilir.

Çocuğun okuma faaliyetleri ile ev ortamında okuma faaliyetleri yazmaya model olma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle çocukları ile birlikteyken çeşitli yazma aktivitelerinde bulunan ebeveynlerin çocuklarının daha sık okuma faaliyetlerinde bulundukları söylenebilir. Çocuğun okuma faaliyetleri ile ev ortamında okuma faaliyetleri okumaya model olma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçtan ebeveynlerinin okuduğunu gözlemleyen çocukların okuma etkinliklerini daha çok gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Çocuğun okuma faaliyetleri ile ev ortamında okuma faaliyetleri okumayı öğretme alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buradan çocuklarına sözcüklerin okunuşunu ve basit sözcüklerin yazılışını öğreten ebeveynlerin çocuklarının daha sık okuma faaliyetlerinde bulunduğu sonucu çıkarılabilir. Çocuğun okuma faaliyetleri ile ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak ebeveynlerin çocukları ile beraber yaptığı okumanın sıklığı arttıkça çocuklarının okuma etkinliklerini daha sık gerçekleştirdiği anlaşılabılır. Çocuğun okuma faaliyetleri ile ev ortamında okuma faaliyetleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre

ev ortamında yapılan okuma faaliyetleri arttıkça çocukların okuma faaliyetlerinin de artacağı söylenebilir. Bu bulgulara paralel olarak Dobbs-Oates ve diğerleri (2015) ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma davranışının çocuklarının okuma yazmaya ilişkin aktivitelere olan ilgisi ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Weigel ve diğerleri (2006a) çocukları ile birlikte okuma, hikaye anlatma, tekerleme söyleme, kütüphane ziyareti yapma gibi aktivitelerde bulunan ebeveynlerin çocuklarının okumaya karşı daha ilgili oldukları sonucuna varmışlardır. Bracken ve Fischel (2008) çocuk ile birlikte okuma, kütüphane ziyareti yapmayı içeren ebeveyn çocuk okuma etkileşiminin çocuğun kendisine okunmasını isteme, kendi başına kitaplara göz atma davranışlarını içeren çocuğun okumaya ilgisi ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Farver ve diğerleri (2006) ebeveynlerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma, kütüphane ziyareti yapma, harfleri öğretme gibi okuryazarlık aktiviteleri ile çocuklarının okuma talebi, kitaplarla ilgilenme, kendi kendine yazma davranışlarını içeren okuryazarlık ilgisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmalardan farklı olarak Baker ve Scher (2002) çocukların kitaplara göz atma, kütüphaneden kitap alma, kendilerine okunması, gibi etkinliklerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını belirleyen okuma motivasyonunun hikaye kitabı okuma sıklığı ve kütüphane ziyareti yapma sıklığı ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. Frijters ve diğerleri (2000) çocukların kitap okuma kütüphaneye gitme gibi aktivitelere karşı olan okuryazarlık ilgisinin evde gerçekleşen okuma yazma aktiviteleri ile ilişkili olmadığını sonucunu elde etmiştir.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, daha olumlu okuma inancına sahip ebeveynlerin evde okumaya ilişkin etkinliklere daha sık yer verdikleri, çocuklarının da daha sık okuma talebinde bulunduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte ortak okuma etkinliğini çocuklarının talep ettiğinden daha az sıklıkla yaptıkları görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına göre ortaya çıkan sonuçlar ile gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Ebeveyn Okuma İnancına İlişkin Sonuçlar

1. Ebeveynlerin okumanın geneline ilişkin inançları katılıyorum düzeyindedir. Buna göre ebeveynlerin okuma inançları olumlu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, ebeveynlerin en çok sözel katılım alt boyutuna önem verdikleri (tamamen katılıyorum) görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin çevresel değişkenler ve okumanın öğretimi alt boyutlarına karşı ise olumsuz görüş (katılmıyorum) belirttikleri bulunmuştur.
2. Ebeveynlerin okuma inançlarının çocuk cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
3. Ebeveyn okuma inancı tüm alt boyutları ve ebeveyn okuma inancının geneli anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Daha eğitilmiş annelerin okuma inançlarının daha az eğitilmiş annelerin okuma inançlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.
4. Ebeveyn okuma inancı tüm alt boyutları ve ebeveyn okuma inancının geneli baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Daha eğitilmiş babaların okuma inançlarının daha az eğitilmiş babaların okuma inançlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Sözel katılım alt boyutunun ise baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.
5. Ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyutlarının ve ebeveyn okuma inancının genelinin daha az çocuklu ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Ancak ebeveyn okuma inancı alt boyutlarından okumanın olumlu etkisi ve sözel katılımın sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

6. Ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyutlarının ve ebeveyn okuma inancının genelinin yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Ancak ebeveyn okuma inancı alt boyutlarından okumanın olumlu etkisi ve sözel katılımın aylık gelire göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

6.1.2. Ev Ortamında Okuma Faaliyetlerine İlişkin Sonuçlar

1. Ebeveynlerin genel olarak haftada bir iki kez ev ortamında okuma faaliyetlerine yer verdikleri görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, ebeveynler en sık okumayı öğretme alt boyutuna yer vermişlerdir (haftada üç- dört kez). Bunun yanı sıra ebeveynlerin kitapçı ve kütüphane ziyaretine hiçbir zaman yer vermedikleri görülmüştür.
2. Ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri alt boyutlarından kitapçı ve kütüphane ziyareti alt boyutunun erkek öğrenciler lehine farklılaştığı, yazmaya model olma, okumaya model olma, okumayı öğretme, ortak okuma alt boyutlarının ve ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin çocuk cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
3. Ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri tüm alt boyutları ve ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetlerinin geneli anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Daha eğitilmiş annelerin evde okuma faaliyetlerine daha sık yer verdikleri görülmüştür. Ancak okumayı öğretme alt boyutunun anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.
4. Ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri kitapçı ve kütüphane ziyareti, okumaya model olma, ortak okuma alt boyutları ve ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetlerinin genelinin daha eğitilmiş babalar lehine farklılaştığı, yazmaya model olma ve okumayı öğretme alt boyutlarının ise baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
5. Ev ortamında okuma faaliyetleri tüm alt boyutları ve ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetlerinin geneli sahip olunan

çocuk sayısında göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bir- iki çocuğa sahip ebeveynlerin daha fazla çocuğa sahip ebeveynlere göre evde okuma faaliyetlerine daha sık yer verdikleri görülmüştür. Ancak ev ortamında okuma faaliyetleri alt boyutlarından okumayı öğretmenin sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

6. Ev ortamında okuma faaliyetleri kitapçı ve kütüphane ziyareti ve ortak okuma alt boyutları aylık geliri 30001TL ve üstü olan ebeveynler lehine, okumayı öğretme alt boyutu aylık geliri 1000TL ve altı olan ebeveynler lehine farklılaşmıştır. Ancak, yazmaya model olma, okumaya model olma alt boyutları ve ev ortamında okuma faaliyetlerinin geneli aylık gelire göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

6.1.3. Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlemine İlişkin Sonuçlar

1. Ebeveynlerin çocuklarının genel olarak haftada bir iki kez okuma faaliyetlerinde bulunduklarını belirttikleri görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, ebeveynler çocuklarının haftada üç dört kez okuma talebinde bulunduklarını ve haftada bir iki kez okuma yazma davranışında bulunduklarını belirtmişlerdir
2. Çocuğun okuma faaliyetleri alt boyutlarından çocuğun okuma yazma davranışının ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi genelinin kız çocuklar lehine farklılaştığı, çocuğun okuma talebi alt boyutunun ise çocuk cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
3. Çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma talebi alt boyutu anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının hiçbir okul mezunu olmayan annelerin çocuklarına göre daha sık okuma talebinde bulunduğu görülmüştür. Ancak çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutu ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi genelinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.
4. Çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutu baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Hiçbir okul mezunun olmayan babaların çocuklarının daha eğitilmiş babaların çocuklarına göre daha sık okuma yazma davranışında bulunduğu

görülmüştür. Ancak çocuğun okuma talebi alt boyutu ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi genelinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

5. Çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma talebi alt boyutunun bir- iki çocuklu ebeveynler lehine farklılaştığı, çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutu ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi genelinin sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.
6. Çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma talebi alt boyutu aylık gelire göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Aylık geliri 3001 TL ve üzeri olan ebeveynlerin çocukları aylık geliri 1001-30000TL olan ebeveynlerin çocuklarına göre kendilerine okunmasını daha sık talep etmişlerdir. Çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutu ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi genelinin ise sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

6.1.4. Ebeveyn Okuma İnancı, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlemi Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

1. Ebeveyn okuma inancı geneli ile ev ortamında okuma faaliyetleri okumaya model olma, okumayı öğretme, ortak okuma alt boyutları ve ev ortamında okuma faaliyetleri geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
2. Ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt boyutu ve ev ortamında okuma faaliyetleri geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
3. Ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri ortak okuma alt boyutu ve ev ortamında okuma faaliyetleri geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
4. Ebeveyn okuma inancı geneli ile çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma talebi alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

5. Ebeveyn okuma inancı okumanın olumlu etkisi alt boyutu ile çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma talebi alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
6. Ebeveyn okuma inancı sözel katılım alt boyutu ile çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma talebi alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
7. Çocuğun okuma faaliyetleri gözlemi çocuğun okuma talebi alt boyutu ile ev ortamında okuma faaliyetleri yazmaya model olma, okumaya model olma, okumayı öğretme, ortak okuma alt boyutları ve ev ortamında okuma faaliyetleri geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
8. Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi geneli ile ev ortamında okuma faaliyetleri yazmaya model olma, okumaya model olma, okumayı öğretme, ortak okuma alt boyutları ve ev ortamında okuma faaliyetleri geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Anne baba eğitim düzeyi ile ebeveyn okuma inancı ve ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri arasında daha eğitimli anne ve babalar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu nedenle özellikle düşük düzeyde eğitimli anne babalara okuma inançlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Ebeveynlere evde gerçekleştirdikleri etkinliklerin okuma sürecindeki rolü konusunda bilgi verilebilir.
2. Araştırmada daha az çocuklu ebeveynlerin okuma inançlarının çok çocuklu ebeveynlerin okuma inançlarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca daha az çocuklu ebeveynler ev ortamında okuma faaliyetlerine daha sık yer verdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre çok çocuklu ailelerden gelen çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin daha fazla çaba göstermesi, anne babalara olumsuz olan inançları değiştirmelerini sağlayacak bilgiler sunmaları yararlı olabilir.
3. Aylık gelir ile ebeveyn okuma inancı arasında daha yüksek gelirli ebeveynler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin ebeveynlerin

okuma inançlarını belirlemeleri ve bu konuda eğitici seminerler vermeleri faydalı olabilir.

4. Araştırmada kız çocukların erkek çocuklara göre daha sık okuma faaliyetlerinde bulundukları belirlenmiştir. Buna göre ev ortamında çocukların ilgilerini çekecek okuma materyalleri temin edilebilir.
5. Ebeveyn okuma inancının ebeveynlerin ev ortamında yer verdikleri okuma etkinlikleri ile ve çocuklarının gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda ebeveyn okuma inancının önemine dikkat çekilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma farklı il ve ilçelerde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerine ilişkin veriler için nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılabilir.
3. Öğrencilerin okuryazarlık gelişimleri ile ebeveynlerinin okuma inançları, ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive science*, 3, 355-366.
- Aksalıoğlu, G. A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E., Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: Tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Araç, K. E. ve Yaşar, E. B. (t.y.) *Türkiye ve Dünya’ da aile okuryazarlığı: Genel bir bakış*.
http://www.academia.edu/26847504/T%C3%BCrkiye_ve_D%C3%BCnyada_Aile_Okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1na_Genel_Bir_Bak%C4%B1%C5%9F. Erişim tarihi: 09.03.2018.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831–852.
- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri*. İstanbul: Morpa.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma-yazma öğretimi (ses temelli cümle öğretimi)*. Ankara: Nobel.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 461-469.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers’ motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269.

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barnyak, N. C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds. *Early Childhood Education Journal*, 39, 149-159.
- Baroody, A. E., & Dobbs- Oates, J. (2011). Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviours related to preschool children's interest in literacy. *Early Child Development and Care*. 181(3), 345-359.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving?. *Attachment & Human Development*, 4(3), 361-387.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Berk, L E., & Garvin, R A. (1984). Development of private speech among low-income appalachian children. *Developmental Psychology*, 20(1), 271-286.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18, 23-49.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Pegema.
- Boomstra, N., Dijk, M. V., Jorna, R., & Geert P. V. (2013). Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1605-1624.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*. 55(2), 186-188.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.

- Bruning, R. H., Schraw, G. J. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Çev. Ed). Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Ankara: Nobel.
- Burgess, S. R., Hecht, S.A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A. G., 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chall, J., & Snow, C. (1982). *Families and literacy: The contribution of out-of-school experiences to children's acquisition of literacy. Final report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED234345).
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education and Development*, 23(3), 351-372.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education & Development*, 19(2), 261-283.
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B. ve Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 38-52.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya akademi.
- Çılgın, A. S. (2006). Çocuğa büyüğü bir dünyanın kapılarını açmak. *Milli Eğitim*, 172, 175-182.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual & Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J.C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.

- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 261-291). Ankara: Nobel.
- Dhima, S. (2014). *Parent reading belief constructing home literacy environment*. The 2nd International Conference on Research and Education“Challenges Toward the Future” (ICRAE2014), http://www.academia.edu/8074918/Parent_Reading_Belief_Constructing_Home_Literacy_Environment. Erişim tarihi: 09. 02. 2018.
- Dhima, S. (2015). A reliability study of parent reading belief inventory (PRBI) –the case of Albania. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(4), 154-165.
- Dobbs- Oates, J., Pentimonti, J. M., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2015). Parent and child attitudinal factors in a model of children’s print-concept knowledge. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 91-108.
- Donohue, K. (2008). Childrens’ early reading : How parents belief about literacy learning and their own school experiences relate to the literacy support they provide for their children. *Dissertation Abstracts International*, 154.(UMI No. 3332505)
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky’nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget’e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergün, M. ve Özsüzer, S. (2006). Vygotsky’ nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 260-292.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremasco, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.

- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppes, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma – yazmayı öğrenme Türkçe okuyup yazmak için*. Ankara: Nobel.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. <http://people.umass.edu/ajzen/f&a1975.html>. Erişim tarihi: 09. 02. 2018.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003) Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477.
- Gonzalez, J. E., Acosta, S., Davis, H., Pollard- Durodola, S., Saenz, L., Soares, D. vd. (2016). Latino maternal literacy beliefs and practices mediating socioeconomic status and maternal education effects in predicting child receptive vocabulary. *Early Education and Development*, 28, 78-95.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J., & Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the parent reading belief inventory (PRBI): Some caveats. *Early Education & Development*, 24, 123–137.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 7-34.
- Griffin, E. A., & Morrison, F.J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127, 233-243.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Hammer, C. S., Rodriguez, B. L., Lawrance, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language Speech and Hearing Services In The Schools*, 38, 216–224.

- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659-675.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Husain, F. M., Choo, J. C. S., Singh, M. K. M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia- Social and Behavioral Science* 29, 846-855.
- İflazoğlu Saban, A. ve Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134-146.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin.
- Kesebir Toktar, E. (2012). *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. Kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.

- Lamme, L. L., Sabis- Burns, D., & Gould, J. (2004). Project booktalk: Library books and lap reading in childcare homes. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 45-50.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719-734.
- 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.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Maine, F., & Waller, A. (2011). Swallows and amazons forever: How adults and children engage in reading a classic text. *Children's Literature in Education*, 42, 354-371.
- Matvichuk, T. (2015). *The influence of parent expectations, the home literacy environment, and parent behavior on child reading interest*. <http://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1432&context=honors>.
Erişim tarihi: 13.02.2018.
- Mcquillan, J., & Au, J. (2001). The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology*, 22, 225-248.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., & Baker, C. N. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared reading. *Early Education and Development*, 19(1), 138-160.
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-ses households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181.
- Montaigne, M D. (2017). *Denemeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167-185.
- Moschovaki, E. (1999). Home background and young children's literacy development. *Early Child Development and Care*, 158, 11-19.

- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (M. Baloglu, Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlanmıştır)
- Öztürk, E. ve İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Payne, A., Whitehurst, G., & Angel, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pehkonen, E., & Pietila, A. (2003). *On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education*. http://www.erme.tu-dortmund.de/~erme/CERME3/Groups/TG2/TG2_pehkonen_cerme3.pdf. Erişim tarihi: 10.02.2018.
- Pierce, P.L. (1998). *Emergent literacy: What young children can learn about reading and writing before they go to school*, http://www2.edc.org/ncip/library/ec/power_8.htm. Erişim tarihi: 10. 03. 2018.
- Proust, M. (2017). *Okuma üzerine*. İstanbul: Notos.
- Purcell- Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the "tv guide:" relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Radisic, J., & Seva, N. (2013). Exploring the factor structure of the parent reading belief inventory (PRBI): Example of Serbia. *Psihologija*, 46(3), 315-330.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.

- Rodriguez, B. L., Hammer, C. S., & Lawrence, F. R. (2009). Parent reading belief inventory: Reliability and validity with a sample of Mexican American mothers. *Early education and development, 20*(5), 826–844.
- Rodriguez, E. T., Tamis- LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J. vd. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 677-694.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in Asean libraries*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED441496).
- Saracho, O N., & Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education Journal, 37*, 401-409.
- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care, 172*(2), 113-122.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245- 302.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 508-511.
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.
- Senechal, M., LeFevre, J-A., Hudson, E., & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 520-536.
- Senechal, M., LeFevre, Jo-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 96-116.
- Senechal, M., LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five- year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

- Shermer, M. (2011). *İnanan beyin; İnançları doğru gibi kurgulama ve pekiştirme süreci*. İstanbul: Alfa.
- Silven, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. M. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3- to 4-year-olds?. *Cognitive Development*, 17, 1133-1155.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment, *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Truitt, V. G., & Munsterman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development and Care*, 127/128, 111-118.
- SUNY Early Childhood Education and Training Program. LevVygotsky's Theory of Sociocultural Cognitive Development". Science and Cognitive Development. Vygotsky and Social Cognition. <http://www.funderstanding.com/vygotsky.cfm>. Erişim tarihi: 10.03.2018.
- Suwannakhae, Y. (2012). *Family literacy activities and parental-child interactive reading with preschoolers from Asian immigrant families in the North Texas area of the United States*. Dissertation Abstracts International, 207. (UMI No. 3520804).
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn okuma inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 1441-1458.
- Teng, W. (2014). Parental reading beliefs, home literacy practices, and children's development: Examination of a parental reading beliefs model in China. Dissertation Abstracts International, 151.(UMI No. 3671708).

- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tien, W. vd. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young latino children. *Academic Pediatrics*, 6(2), 72-78.
- Torr, J. (2008). Mothers' beliefs about literacy development: Indigenous and Anglo-Australian mothers from different educational backgrounds. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1), 65-82.
- Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts. Erişim tarihi:15.03.2018.
- Türkay, N. F. ve İflazoğlu Saban, A. (2011). Aile okuma inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. 25. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* içinde (s.47-54). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research*, 29(4), 367-382.
- Vygotsky, L. S. (1978). Educational implications. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner., & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-153). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006a). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Childhood Development and Care*, 176, 357-378.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., Bennett, K. K. (2006b). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environments and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picturebook reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*. Ankara: Doruk.

- Wu, C-C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the parent reading belief inventory, *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669.
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., & Suzuki, S. (2006). Maternal involvement in preschool children's education in Japan: Relation to parenting beliefs and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 332-346.
- Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde (s. 49-76). Ankara: Vize.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791- 814.
- Yıldırım Çayır, A. K. (2008). *Development and validation of a scale for measuring students' mathematics-related beliefs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Cinsiyetiniz: 1.() Bay 2.() Bayan **Çocuğunuzun cinsiyeti** : 1.() Kız
2.() Erkek

Çocuğunuzun doğum tarihi:

.../.../.....

Çocuğa yakınlık dereceniz : 1.() Annesi 2.() Babası 3.() Diğer.....

Annenin yaşı :

Babanın yaşı :

Annenin eğitim düzeyi : 1.() Hiçbir okul mezunu değil
2.() İlkokul/Ortaokul mezunu
3.() Lise mezunu
4.() Yüksek okul mezunu
5.() Üniversite mezunu
6.() Yüksek Lisans/Doktora

Babanın eğitim düzeyi : 1.() Hiçbir okul mezunu değil
2.() İlkokul/Ortaokul mezunu
3.() Lise mezunu
4.() Yüksek okul mezunu
5.() Üniversite mezunu
6.() Yüksek Lisans/Doktora

**Annenin
mesleği:**

- 1.() Ev hanımı/işsiz
 2.() Emekli
 3.() İşçi
 4.() Çiftçi
 5.() Memur
 6.() Teknisyen/tekniker
 7.() Öğretmen
 8.() Esnaf /Zanaatkar/Tüccar
 9.() Serbest meslek (avukat,
 doctor, mimar vb.)
 10.() Başka (lütfen
 belirtiniz.)

**Babanın
mesleği:**

- 1.() İşsiz
 2.() İşçi
 3.() Emekli
 4.() Çiftçi
 5.() Memur
 6.() Teknisyen/tekniker
 7.() Öğretmen
 8.() Esnaf
 Zanaatkar/Tüccar
 9.() Serbest meslek
 (avukat, doctor, mimar vb.)
 10.() Başka (lütfen
 belirtiniz.).....
 ...

Ailenizin ortalama aylık geliri:

- 1.() 1000 TL ve altı 2.() 1001-3000 TL 3.() 3001-5000 TL 4.() 5001-7000
 TL 5.() 7001 TL ve üstü

Çocuğunuz zamanının**çoğunu kiminle geçirir?**

(Birden fazla seçenek
 işaretleyebilirsiniz)

- 1.() Annesi ile 5.() Bakıcısı ile
 2.() Babası ile 6.() Kreşte veya
 anaokulunda
 3.() Anneanne veya 7.() Diğer (lütfen belirtiniz.)
 babaanne ile
 4.() Hala veya teyze
 ile

**Ailenizdeki toplam çocuk
sayısı:**

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ve
 üzeri

Bu ankette hakkında bilgi verdiğiniz çocuğunuzun doğum sırasını belirtiniz

.....

Evde çocuğunuz ile hangi dilde iletişim kuruyorsunuz? (Lütfen belirtiniz.)

.....

EK 2: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLERDEN ÖRNEK MADDELER EBEVEYN OKUMA İNANCI ÖLÇEĞİ

Sevgili Anne-Babalar,

Aşağıda anne-babaların “okuma” hakkındaki tutum ve inançlarını gösteren çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, kişisel fikrinize en yakın olduğuna inandığınız cevabı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Cevap verirken, **kendi çocuğunuzu** göz önünde bulundurunuz. Fikirleriniz bizim için önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Ayten İflazoğlu Saban, N. Feyza Turkey ve Ebru Deretarla Gül

		Asla Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Anne baba olarak çocuğumun gelişiminde önemli bir rol oynuyorum.				
2	Çocuğumun okulda başarılı olması için yapabileceğim çok az şey var.				
3	Çocuğum benden pekçok önemli şey öğrenir.				
4	Çocuğumun öğrenmesine yardım etmek isterdim ama bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum.				
5	Çocuğumun en iyi öğretmeni benim.				
6	Okullar ailelere değil çocuklara birşeyler öğretmekle sorumludur.				
7	Anne babaların çocuklarının eğitimine katılmaları gerekir.				
8	Çocuğum okula gittiğinde, öğretmeni çocuğumun ihtiyaç duyacağı herşeyi ona öğretecektir, bu yüzden kaygılanmıyorum.				
9	Aileler de evde çocuğa birşeyler öğrettiğinde çocuklar okulda daha iyi öğrenirler.				
10	Çocuğuma birşeyler okumayı sıkıcı ve zor buluyorum.				

EV ORTAMINDA OKUMA FAALİYETLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili anne-babalar,

Aşağıda anne-baba ve çocuk arasında “okuma faaliyeti” ile ilişkili olabilecek çeşitli ifadeler verilmiştir. Lütfen, çocuğunuzla aranızdaki “okuma” ilişkinizi gösterdiğini düşündüğünüz cevabı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Cevap verirken, **kendi çocuğunuzu** göz önünde bulundurunuz. Fikirleriniz bizim için önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Hiç bir zaman	Haftada 1-2 defa	Haftada 3-4 defa	Oldukça sık
1- Çocuğumu kütüphaneye götürürüm.				
2- Çocuğumu kitapçıya götürürüm.				
3- Kendim için kitap(lar) satın alırım.				
4- Çocuğum için hikâye kitapları satın alırım.				



ÇOCUĞUN OKUMA FAALİYETLERİNİ GÖZLEM ÖLÇEĞİ

Sevgili anne-babalar,

Aşağıda çocuğunuzun “okuma faaliyeti” ile ilişkili olabilecek çeşitli ifadeler verilmiştir. Lütfen, çocuğunuzun “okuma” ilişkisini gösterdiğini düşündüğünüz cevabı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Cevap verirken, **kendi çocuğunuzu** göz önünde bulundurunuz. Fikirleriniz bizim için önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Hiç bir	Haftada	Haftada	Oldukça sık
zaman	1-2 defa	3-4 defa	

1- Çocuğum kaset veya
CD’den hikayeler dinlemek
ister.

2- Çocuğum kütüphaneye
gitmek ister.

3- Çocuğum ona hikaye
kitabı okuduktan sonra kitap
hakkında sorular sorar.

EK 3: İZİN BELGESİ



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939-44-E.4700949
Konu : Fatma GÜNDOĞAN'ın
Tez Çalışması

27.04.2016

VALİLİK MAKAMINA
ŞANLIURFA

İlgi: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 31/03/2016 tarihli ve 13103 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma GÜNDOĞAN'ın Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU ŞABAN yönetiminde hazırlanmış olduğu "İlkokul Birinci Sınıfta Çocuğu Olan Ebevenlerin Okuma İhtiyaçlarının İncelenmesi" konulu tez araştırma isteği ile ilgili yazı ve anket soruları ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak Eyyübiye-Haliliye ve Karaköprü İlçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinin velileri ile çalışma yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut AKSOY
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yard.

OLUR

Metin İLCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLERİ
Anket Form.....Ad.

Adres: Hamidiye Mah. N.Cevheri Cad. NO 20 Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ:
e-posta:temelegitim63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:Hüseyin SEMAİ-Memur
Tel: 0543 667 90 12

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b032-a3e5-3409-ad31-8a3a kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Fatma GÜNDOĞAN
Doğum Tarihi : 18.05.1986
Doğum Yeri : Antakya
Yabancı Dili : İngilizce
Medeni Durum : Bekar
Adres : Mehmet Akif İnan İlkokulu Eyyübiye/
 Şanlıurfa
E- mail : gundoganfatma2@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2013- : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı / Adana
2004-2008 : Lisans, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
 Sınıf Öğretmenliği Programı / Hatay
1997-2004 : Lise, Ortaokul, Osman Ötken Anadolu Lisesi / Antakya
1992-1997 : İlkokul, Cemalettin Tınaztepe İlkokulu / Antakya

ÇALIŞMA HAYATI

2010- : Mehmet Akif İnan İlkokulu, Sınıf Öğretmeni (Eyyübiye/ Şanlıurfa)
2008- 2010 : Büyük Çaylı Öğretmen Yasemin Elibol İlkokulu Sınıf
 Öğretmeni (Ceylanpınar/ Şanlıurfa)