



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

EV OKURYAZARLIK ORTAMI VE EBEVEYN OKUMA İNANÇLARININ ÇOCUKLARIN  
OKUMA MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİ

Ela Sümeyye SEÇİM

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

EV OKURYAZARLIK ORTAMI VE EBEVEYN OKUMA İNANÇLARININ ÇOCUKLARIN  
OKUMA MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE HOME LITERACY ENVIRONMENT AND PARENTAL  
READING BELIEFS AND CHILDREN'S READING MOTIVATIONS

Ela Sümeyye SEÇİM

Doktora Tezi

Ankara, 2022

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Ela S¼meyye SEÇİM' in hazırladığı “Ev Okuryazarlık Ortamı ve Ebeveyn Okuma İnançlarının Çocukların Okuma Motivasyonları ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Refika OLGAN

J¼ri Üyesi  
(Danışman) Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Sonnur IŞITAN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Bilge GÖK

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 30 / 03 / 2022 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişiminde aile özellikleri, ev ortamı ve yetiştiği çevre doğrudan etkilidir. Bu dönemde çocuğa sunulan olanaklar çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı 36-72 ay aralığındaki çocukların resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonları ile belirlenen bağımsız değişkenler arasındaki ilişkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı rolünü belirlemektir. Bağımsız değişkenler çocuğun cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı ve çocuğun televizyon izleme süresi olarak belirlenmiştir. Araştırma ilişkisel araştırma deseninde planlanmış ve veriler 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında 36-72 aylık çocuğu olan, çocuğu okul öncesi eğitime devam eden, Türkiye'nin 12 farklı şehrinde yaşayan 556 ebeveynden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği, Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada kurulan modelde yer alan değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmek amacıyla yol analizi kullanılmıştır ve sıralı aracılık test edilmiştir. Araştırma sonucunda aile okuma inancı ve çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonu değişkenleri arasında ebeveynlerin çocuğa kitap okuma süresi ve evdeki resimli kitap sayısının tam aracılık ettiği bilgisine erişilmiştir. Çocuğun cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, çocuğun televizyon izleme süresi değişkenlerinin ise aile okuma inancı ve çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonu değişkenleri arasında kısmi aracılığı olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar her bir bağımsız değişken için ayrı başlık oluşturularak konuyla ilgili yapılan çalışmalarla birlikte değerlendirilmiş ve alan uzmanları ve uygulamacılarına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi dönem, ev içi okuryazarlık ortamı, aile okuma inancı, okuma motivasyonu, erken okuryazarlık

### **Abstract**

The development of the preschool child is directly influenced by family characteristics, home setting, and the environment in which they grow up. The opportunities offered to the child during this period play an important role in the development and learning process of the child. The main purpose of this study is to determine the sequential mediating role of family reading belief and home literacy environment in the relationship between the perceived motivation of children aged 36-72 months to read picture books and the determined independent variables. The variables are the child's gender, mother's education level, the number of adult books at home, the time that the parents read to the child, the time the child spent alone with the book, the number of picture books at home, and the child's television viewing time. The research was planned in a relational research design. The data were collected from 556 parents in Turkey who had 36–72-month-old children whose children were enrolled in pre-school in the 2020-2021 academic year and who lived in 12 different cities. Parent Reading Belief Scale, Home Literacy Environment Scale, Perceived Motivation for Reading Picture Story Books for Children Scale were used as data collection tools in the study. Path analysis and sequential mediation were used to test the direct and indirect relationships between the variables in the model established in the research. The study found that the amount of time parents spend reading to their children and the number of picture books they have at home were the full mediators between the variables of reading belief and the child's perceived motivation to read picture books. The gender of the child, the mother's educational level, the amount of adult book in the house, and the child's television watching time are all thought to be partially mediated. The findings were compared to previous studies with each independent variable, and recommendations for field experts and practitioners were made.

**Keywords:** preschool period, home literacy environment, parent reading belief, reading motivation, early literacy

## Teşekkür

Okumak çok küçük yaşlardan itibaren sığınağım oldu benim. Mutluyken okudum, huzurluyken okudum, korktum okudum, heyecanlandım okudum, meraklandım yine okudum. Akademik kariyerimin en önemli çalışmalarından birini de okumak üzerine yapma şansım oldu. Ne mutlu! Bu çalışmayı yürütme sürecimde bana sınırlarımı keşfetme özgürlüğü tanıyan, hızlı ve etkili dönütler veren, güler yüzlü danışmanım Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e; destekleyici tutumu, çalışma heyecanımla benim de çalışma azmimi arttıran Doç. Dr. Sonnur Işıtan'a, çözüm odaklı ve yapıcı yorumlarıyla desteğini her zaman hissettiğim Doç. Dr. Bilge Gök'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Zengin bilgi birikimlerinizi benimle paylaştığınız, verdiğiniz emek ve destekleyici tutumlarınız için sizlere çok teşekkür ederim.

Bundan 10 yıl önce bana hayatımın en doğru tercihini yaptıran ve lisans eğitimimi ODTÜ'de almama vesile olan öğretmenim Özgün Kaçan'a hayatıma yaptığı bu güzel dokunuş için bin teşekkür! Akademik adımlarımda her zaman destekçim olan, bilgi ve deneyimlerini profesyonel bir şekilde paylaşan, yorumları ile bana duydukları güveni her zaman hissettiren değerli hocalarım Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu ve Dr. Arif Yılmaz'a teşekkür ederim. Tez savunma jürimde bulunarak tezimin son halini almasında emek sarf eden, lisans eğitimimden bu yana akademik idolüm olarak tanımladığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Refika Olgan'a, doktora eğitimim sürecinde tanıma şansı elde ettiğim, profesyonel duruşunu ve karakterini her zaman örnek aldığım Doç. Dr. Aysel Çoban'a teşekkür ederim.

İngiliz anahtarım, can dostum, acil durum hattım Burak Eser; dönüştüren ve direnen yanımla Gamze Önde Dizdar; yol arkadaşım Cansu Demir; vefa tanımım Burcu Koç; dünyada iyi kalpli insanların hala var olduğunun kanıtı canım arkadaşım Özge Koca; duygu ve mantık küpüm Damla Akbaba; hayatımda oldukları için ne kadar şükretsem az olan Şeyma Nur Ertekin, Gülnur Akın, Türkan Turan Güven, Merve Halıpınar ve Hilal Şule Bulduk'a var oldukları için teşekkür ederim. Doktora sürecinin başından beri her konuda kapısını çekinmeden çalabildiğim arkadaşlarım Hazal Begüm Ünal, Ensar Yıldız ve Kerem Avcı'ya teşekkür ederim.

*"Ben okuyan çocuğu çok severim"* sözüyle tanınan, tüm evlatlarının okumasını sağlayan, okumanın kıymetini öğreten, kendi ayaklarım üzerinde durmamda en büyük destekçim canım anneme; kahramanım, gizil gücüm canım

babama; lütfum, akıl hocam, idolüm, şansım canım abime; can simidim, motivasyon kaynağım, karakterine hayranlık beslediğim canım ablama ve büyükten küçüğe yeğenlerim Doğukan, Efe, Ömer ve Göktuğ'a sıcacık gülüşleri, içten sarılmaları ve verdikleri enerji için teşekkür ederim! Bu süreçte beni destekleyen; başıma omuz, sırtıma taş, yoluma ışık, gönlüme ferahlık olan onlarca güzel insana minnettarım. Her biriniz iyi ki varsınız!

Son olarak Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e ve silah arkadaşlarına ülkemizin imkanlarıyla yetişen bir kız çocuğu olarak minnettarım. Sevgi, saygı ve rahmetle anıyorum.

Ela Sümeyye SEÇİM

2022



## İçindekiler

|   |      |
|---|------|
| Öz.....   | ii   |
| Abstract.....   | iii  |
| Teşekkür .....  | iv   |
| Tablolar Dizini .....   | viii |
| Şekiller Dizini.....  | x    |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....                               | xii  |
| Bölüm 1 Giriş.....  | 1    |
| Problem Durumu.....   | 2    |
| Ailenin Okumaya Yönelik İnancı .....                              | 4    |
| Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi .....                                | 6    |
| Anne Eğitim Düzeyi.....   | 7    |
| Ev Okuryazarlık Ortamı.....                                       | 8    |
| Çocuğun Okuma İlgisi ve Motivasyonu .....                         | 11   |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                                 | 13   |
| Araştırma Problemi .....  | 15   |
| Sayıtlılar .....  | 16   |
| Sınırlılıklar .....   | 16   |
| Tanımlar .....  | 17   |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar ..... | 18   |
| Biyoeolojik Kuram.....  | 18   |
| Bilişsel Gelişim Kuramı .....                                     | 20   |
| Yapılandırmacı Yaklaşım .....                                     | 21   |
| Sosyokültürel Kuram .....   | 23   |
| İlgili Araştırmalar .....   | 25   |
| Bölüm 3 Yöntem.....   | 38   |
| Araştırmanın Türü .....   | 38   |

|   |       |
|---|-------|
| Araştırmanın Çalışma Grubu .....  | 39    |
| Veri Toplama Süreci.....  | 43    |
| Veri Toplama Araçları .....   | 43    |
| Verilerin Analizi .....   | 63    |
| Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....   | 72    |
| Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler .....   | 100   |
| Cinsiyet Değişkenine Yönelik Tartışma.....  | 102   |
| Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Tartışma .....   | 103   |
| Evdeki Yetişkin Kitap Sayısı Değişkenine Yönelik Tartışma .....   | 106   |
| Ebeveynlerin Çocuğa Kitap Okuma Süresi Değişkenine Yönelik Tartışma.....  | 107   |
| Resimli Çocuk Kitabı Sayısı Değişkenine Yönelik Tartışma.....   | 109   |
| Çocuğun Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Yönelik Tartışma .....   | 111   |
| Çocuğun Kendi Başına Kitapla Geçirdiği Süre Değişkenine Yönelik Tartışma  | 111   |
| Öneriler .....  | 113   |
| Kaynaklar .....   | 115   |
| EK-A: Aile Okuma İnancı Ölçeği Kullanım İzin Görseli.....   | xv    |
| EK-B: Ev-İçi Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzin Görseli .....  | xvi   |
| EK-C: Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon<br>Ölçeği (ÇOYAM) Kullanım İzin Görseli..... | xvii  |
| EK-D: Demografik Bilgi Formu .....  | xviii |
| EK-E: Veli Katılımı Araştırma Onay Formu .....  | xx    |
| EK-F Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....  | xxi   |
| EK-G: Etik Beyanı .....   | xxii  |
| EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....  | xxiii |
| EK-I: Dissertation Originality Report.....  | xxiv  |
| EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....  | xxv   |

## Tablolar Dizini

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 1.</b> <i>İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması</i> .....   | 40 |
| <b>Tablo 2.</b> <i>Örnekleme Grubuna Ait Demografik Bilgiler</i> .....   | 42 |
| <b>Tablo 3.</b> <i>Ölçeğin Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Katsayıları</i><br>.....  | 45 |
| <b>Tablo 4.</b> <i>DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri</i> .....  | 48 |
| <b>Tablo 5.</b> <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan ÇOYAM Ölçeğinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri</i> .....              | 49 |
| <b>Tablo 6.</b> <i>Ölçeğin Alt Boyutları, Varyans Değerleri ve Cronbach Alpha Katsayıları</i><br>.....   | 51 |
| <b>Tablo 7.</b> <i>DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri</i> .....  | 54 |
| <b>Tablo 8.</b> <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri</i> . | 55 |
| <b>Tablo 9.</b> <i>Ölçeğin Alt Boyutları ve Cronbach Alfa Katsayıları</i> .....  | 59 |
| <b>Tablo 10.</b> <i>DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri</i> .....   | 62 |
| <b>Tablo 11.</b> <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Aile Okuma İnancı Ölçeğinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri</i> ..... | 63 |
| <b>Tablo 12.</b> <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....                            | 64 |
| <b>Tablo 13.</b> <i>Model Veri Uyumu Ölçütleri</i> .....   | 68 |
| <b>Tablo 14.</b> <i>Cinsiyet Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar</i> .....   | 78 |
| <b>Tablo 15.</b> <i>Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar</i> .....  | 81 |
| <b>Tablo 16.</b> <i>Ebeveynlerinin Çocuğa Kitap Okuma Süresi Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar</i> .....                       | 84 |
| <b>Tablo 17.</b> <i>Evdeki Resimli Kitap Sayısı Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar</i> .....                                    | 87 |
| <b>Tablo 18.</b> <i>Çocuğun Televizyon İzleme Süresi Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar</i> .....                               | 90 |
| <b>Tablo 19.</b> <i>Evdeki Yetişkin Kitabı Sayısı Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar</i> .....                                  | 93 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 20.</b> <i>Çocuğun Kendi Başına Kitapla Geçirdiği Süre Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar .....</i> | 96 |
| <b>Tablo 21.</b> <i>En Sade Modele İlişkin Model Veri Uyum Ölçütleri .....</i>  | 99 |

## Şekiller Dizini

|   |    |
|---|----|
| <b>Şekil 1.</b> Kurulan Hipotezi Gösteren Şekil .....   | 3  |
| <b>Şekil 2.</b> Bilgi, İnanç, Davranış Arasındaki Etkileşim .....   | 4  |
| <b>Şekil 3.</b> Anne Eğitim Düzeyi, Erken Dönem Dil Becerileri ve Çocuğun Akademik Performansı Arasındaki İlişki .....  | 8  |
| <b>Şekil 4.</b> Potansiyel Gelişim Alanı .....  | 24 |
| <b>Şekil 6.</b> DFA modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .....   | 53 |
| <b>Şekil 7.</b> DFA modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .....   | 60 |
| <b>Şekil 8.</b> Basit aracı model .....   | 70 |
| <b>Şekil 9.</b> Sıralı aracı model .....  | 71 |
| <b>Şekil 10.</b> AOI üzerinde etkili olan değişkenlere ait yol modeli .....   | 73 |
| <b>Şekil 11.</b> Test edilmesi amaçlanan modele ilişkin doğrudan ve dolaylı etkilere ait yol modeli.....  | 75 |
| <b>Şekil 12.</b> Cinsiyet bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli.....                         | 77 |
| <b>Şekil 13.</b> Anne eğitim düzeyi bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli .....              | 80 |
| <b>Şekil 14.</b> Kitap okuma süresi bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli .....              | 83 |
| <b>Şekil 15.</b> Evdeki resimli kitap sayısı bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli.....      | 86 |
| <b>Şekil 16.</b> Çocuğun televizyon izleme süresi bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli..... | 89 |
| <b>Şekil 17.</b> Evdeki yetişkin kitabı sayısı bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli.....    | 92 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Şekil 18.</b> <i>Çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli</i> ..... | 95 |
| <b>Şekil 19.</b> <i>En sade modele ilişkin yol katsayıları</i> .....   | 98 |

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**AOI:** Aile Okuma İnancı

**COYAM :** Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu

**EVOKORT:** Ev Okuryazarlık Ortamı

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

**YEM:** Yapısal Eşitlik Modeli

## Bölüm 1

### Giriş

Toplumun mikro sistemi olan aile, bireylerin içerisinde doğup büyüdükleri ya da kendilerinin oluşturduğu sosyal gruplar olarak tanımlanabilir. Psikoloji ve eğitim alanlarında önemli eserleri bulunan bilim insanı Freud bireyin '*ben*' ideali ve kişisel tarihinin aile içerisinde oluştuğunu belirtmektedir. Erken yaşlarda edinilen deneyimlerin daha kalıcı ve etkili olduğunu, bu deneyimlerin edinilmesinde en önemli rolün ailede olduğunu vurgulanmaktadır (Freud, 2011). Çocuğun toplumsal uyumu, gelişimi ve başarısında en önemli role sahip olan kurum ailedir (M.E.B., 2012). Hayatının ilk yıllarında çocuk zamanının büyük kısmını ailesi ile geçirmektedir. Bu sebeple çocukların gelişim alanları ailelerinden büyük oranda etkilenmektedir (Battleson, 2002). Bu bilgilerden yola çıkarak bireyin gelecekteki kişiliği, akademik başarısı, yaşantıları ve tercihlerinin ailesi ve ailesinin özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğu çıkarımında bulunulabilmek mümkündür. Bu sebeple eğitim alanında çalışan bilim insanları aile konusuna araştırmalarında sıkça yer vermektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ailenin sosyoekonomik düzeyi (Dickinson & Snow, 1987), eğitim durumu (Mercy & Steelman, 1982; Sammons, 2004) kendi geçmiş deneyimleri (Battleson, 2002) çocuğun akademik başarısında önemli rol oynamaktadır. Çocuğun akademik başarısının bir diğer yordayıcısı da erken dönemde edinmiş olduğu dil becerileridir (Morrow, 1983; van Kleeck ve ark., 1997; Purcell-Gates, 1996; Haden ve ark., 1996; Senechal & LeFevre, 2002). Dil becerilerinin gelişiminde aile büyük bir öneme sahiptir. Ailelerin çocuklarının dil gelişimini destekleme ve geliştirmedeki kritik rolü son 35 yılda bilim insanları tarafından yapılan araştırmalarla belgelenmiştir (Hannon, 1986; Teale 1986; Bus ve ark., 1996; Brooks ve ark., 1996; Wagner, ve ark., 2002; Anderson, ve ark., 2010; Battle, 2009; Timmons & Pelletier, 2014). Yapılan bu araştırmalar detaylıca incelendiğinde ailenin sosyoekonomik düzeyi, okumaya yönelik inancı, anne eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan ev ortamının çocuğun dil gelişimini yordayan değişkenlerin başında geldiği bilgisine ulaşılmaktadır.



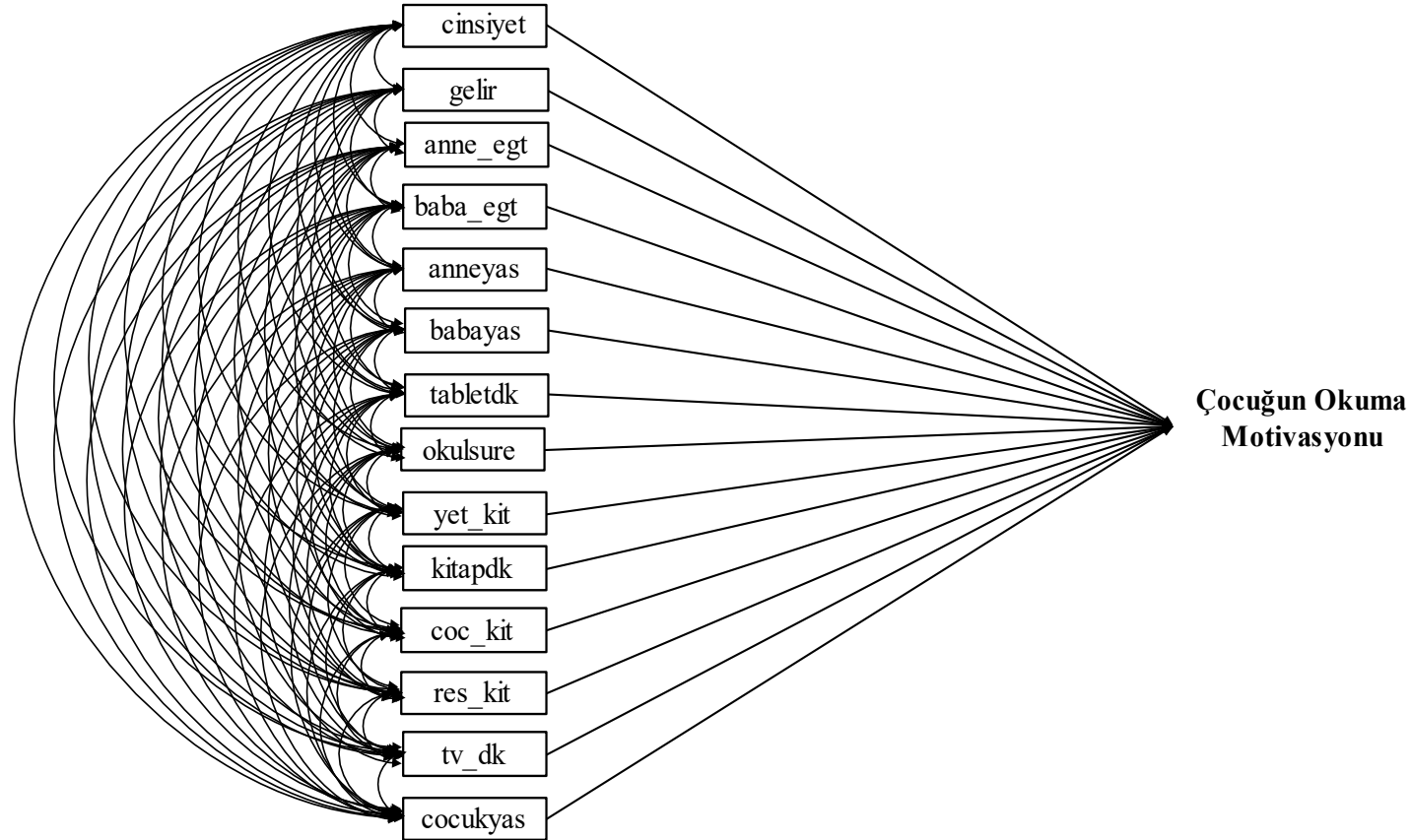
Okumak günümüzdeki yaşam şartlarında bireyin sosyal hayata uyum sağlayabilmesi ve yaşamını yüksek standartta devam ettirebilmesi için önemli olan becerilerden birisidir (Nutbeam, 2008; Plomp, 2013). Bilgi teknolojisi olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz çağda bireylerin okuma becerisinin gelişmesinin gerekliliği yalnızca çalışma hayatında değil, aynı zamanda günlük kullanılan teknolojik aletlerde de elzemdir (Liu, 2005; Tyner, 2014). Buna ek olarak dünyada eğitimin nihai amaçlarından biri okuryazar vatandaşlar yetiştirmektir (UNESCO, 2009). Bu sebeple okuma becerisine yönelik çalışmaların küçük yaşlardan itibaren yapılması ve literatürün bu alanda desteklenmesi önem arz etmektedir.

### **Problem Durumu**

Tezin bu kısmında aile okuma inancı, ev okuryazarlık ortamı, çocuğun okumaya yönelik motivasyonuna yönelik alan yazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Bu sayede araştırmada kurulan modelin temellerinin hangi nedenlere dayandığının daha net şekilde anlaşılması amaçlanmaktadır.

Bu tezin hipotezi "Cinsiyet, aile gelir düzeyi, çocuğun yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaş, baba yaş, çocuğun tablet başında geçirdiği süre, çocuğun okul öncesi eğitimine devam etme süresi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı, çocuğun televizyon izleme süresi ile çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonu arasındaki ilişkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı etkisi vardır" şeklindedir. Kurulan hipotezin görselleştirilmiş hali Şekil 1'de yer almaktadır. Görselde yer alan modelde aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkisini belirlemek amaçlanmaktadır.

**Şekil 1**  
Kurulan Hipotezi Gösteren Şekil



**Not.** cinsiyet, ailenin gelir düzeyi (gelir), çocuğun yaşı (cocukyas), annenin eğitim düzeyi (anne\_egt), babanın eğitim düzeyi (baba\_egt), annenin yaşı (anneyas), babanın yaşı (babayas), çocuğun tablet başında geçirdiği süre (tabletdk), çocuğun okul öncesi eğitimine devam etme süresi (okulsure), evdeki yetişkin kitabı sayısı (yet\_kit), ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi (kitapdk), çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre (coc\_kit), evdeki resimli kitap sayısı (res\_kit), çocuğun televizyon izleme süresi (tv\_dk)

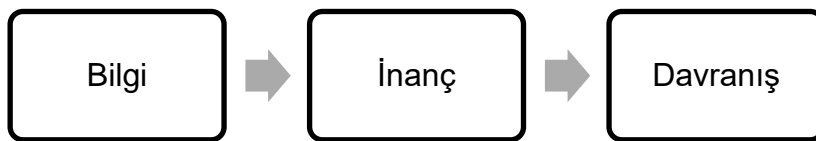
## Ailenin Okumaya Yönelik İnancı

Ailenin okuma inancına yönelik olan bu bölümde inanç kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için kelimenin tanımına bakılması gerektiği düşünülmektedir. İnanç bireyin sergilediği düşünce ve davranışı şekillendirebilecek güce sahip düzeyde geçerlilik, güvenilirlik ya da doğruluğa sahip olan gerçekliklerdir (Harvey, 1986). Dewey'e (1933) göre inanç bir olay ya da durumun önemini kavramak için insanın zihninde bulunan düşüncelerdir.

Bireyin bilgisi ve inançları arasında çok güçlü bir bağ vardır. Çünkü bilgiler düşünceyi yönetir ve düşünceler inançları şekillendirir. İnançlar amaçların tanımlanmasında ve bu amaçlarla ilgili karar verirken, plan ya da yorum yaparken kullanılacak yöntemlerin seçiminde büyük etkiye sahiptir. Bu sebeple davranışın tanımlanması ve bilginin düzenlenmesinde inançlar kilit bir rol oynamaktadır. Yani bireylerin davranışları büyük oranda kişinin düşüncelerinden etkilenmektedir (Pajares, 1992). Bilgi ile inanç arasında çok güçlü bir bağ olmasına rağmen bilgi daha nesnel verilere dayanan, gözlemlerle ve ölçümlerle doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen bir terimdir. İnanç ise öznel yargılara, değerlendirmelere ve görüşlere dayanmaktadır (Deryakulu, 2006). Başka bir ifadeyle bilgi inancı besler fakat inancı besleyen tek olgu bilgi değildir. Duygusal durumlar, kişisel özellikler ve öznel olayların inancı etkilediği düşünülebilir. İnançlar bireyin özel ve profesyonel hayatını belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu sebeple birey yeni gelen bilgiyi inançlarına göre kabul, ret ya da takdir eder (Schoenfeld, 1983). Kişinin davranışları inançlarından büyük oranda etkilenmektedir (Eisenhart ve ark., 1988; Shermer, 2011, Farrell & Lim, 2005).

### Şekil 2.

*Bilgi, İnanç, Davranış Arasındaki Etkileşim*



Pajares (1992), bilginin sistematik, mantıklı ve tutarlı şekilde bilişsel durum ve yapıları şekillendirdiğini; inançların hem bilişsel hem de duyuşsal durum ve yapıları şekillendirdiği ve etkilediğini belirtmektedir. Aile ve çocuk arasındaki ilişkinin hem duygusal hem de bilişsel bir süreç olduğu savunulabilir. Bu sebeple yapılan çalışmada ailelerin bilgilerinden ziyade inançlarının incelenmesi tercih edilmiştir. Ebeveyn inançları kişisel deneyimlerine, sosyal kültüre ve çocukları ile aralarındaki etkileşimli olan ilişkiye göre şekil alır. Çocuk yetiştirme stilleri, çocuğun gelişimi ve ailelerin çocuk gelişiminde oynadığı rol ile sahip oldukları inançlar arasında güçlü bir bağ vardır (Rowe & Cassilas 2010). Bu sebeple çocuğun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de ailenin okumaya yönelik inancının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Aile okuma inancı çocuklarının dil ve edebi gelişimlerine yönelik sergiledikleri davranışlar olarak tanımlanabilir (Weigel ve ark., 2005). Ailelerin okuma inançlarını, olayları yorumlama biçimleri ve okuma hakkındaki kararları etkilemektedir (Woods, 1996). Ailelerin okuma inancı, çocuğun okuryazarlık becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Okumaya yönelik inancı yüksek olan aileler çocuklarının dil edinim sürecinde daha aktif rol almaktadırlar. Çocuklarını dil gelişimi konusunda desteklemektedirler. Bunun için ev ortamını uyarıcı hale getiren aileler yine okuma inancı yüksek olanlardır. Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, çocukların yazma becerilerini yordayan güçlü değişkenin ev içinde sağlanan aktivitelerden çok, ailelerin okuma inancı olduğu bilgisine erişilmiştir (Weigel ve ark., 2006a). Konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışmada, aile okuma inancının çocuğun kitap okumaya ayırdığı süreyi etkilediği ve etkileşimli kitap okuma sürecinde ebeveyn çocuk ilişkisinin kalitesini yükselttiği bilgisine erişilmektedir (DeBaryshe, 1995).

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında zamanlarının tamamını, okula başladıktan sonra zamanlarının büyük kısmını geçirdikleri alan ev ortamıdır. Bu sebeple ev ortamı çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de önemli etkiye sahiptir. Aileler ev ortamı içerisinde çocuklara okuma materyalleri, kitaplar sunmalı ve onların okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek deneyimler sağlamalıdır (Battleson, 2002).

## **Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi**

Sosyoekonomik Düzey (SED) sadece geliri değil, aynı zamanda eğitim düzeyi, sosyal statü ve sosyal sınıfın öznel algılarını da kapsamaktadır. Sosyoekonomik düzey, yaşam kalitesi niteliklerinin yanı sıra toplum içindeki insanlara sağlanan fırsatları ve ayrıcalıkları da kapsayabilir. Ayrıca, SED fiziksel ve psikolojik sağlık da dâhil olmak üzere yaşam süresi boyunca çok çeşitli sonuçların tutarlı ve güvenilir bir yordayıcısıdır. Dolayısıyla SED, araştırma, uygulama, eğitim ve savunuculuk dâhil olmak üzere tüm davranış ve sosyal bilimler alanlarıyla ilgilidir (APA, t.y.)

Sosyoekonomik durumun tanımından yola çıkılarak aileyi ve ailenin kendi içerisindeki dinamiklerini etkilediği çıkarımında bulunulabilir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir ailede dünyaya gelen çocuklar; kötü barınma koşulları, yetersiz beslenme, depresif ebeveynler, bilişsel uyarım eksikliği gibi olumsuz koşullarla yaşamlarının ilk yıllarında karşı karşıya kalmaktadır (Walker ve ark., 2011). Sosyoekonomik durumu yüksek olan ailelerde yetişen çocuklar bu grupla kıyaslandığında daha geniş bir fırsat havuzuna sahip olduğu söylenebilir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelere sahip olan çocukların daha iyi bir eğitim alma şansı diğer çocuklardan daha yüksektir. İyi alınan bir eğitim kişinin yeteneklerini ve kendini gerçekleştirme potansiyelini arttıracaktır.

Ailelerin sosyoekonomik durumunu etkileyen; eğitim düzeyi, meslek, gelir düzeyi gibi çeşitli göstergeler vardır. Sosyoekonomik durum aile yaşamının ihtiyaçlarını karşılamada büyük öneme sahiptir. Sosyoekonomik durumu yeterli olan aileler, mensubu oldukları ailenin yaşam ihtiyaçlarını karşılamaya daha isteklidirler. Eğitim açısından ihtiyacı karşılanabilen aile bireyleri; bilgi edinme, takdir görme ve kendini gerçekleştirme konusunda ihtiyacı karşılanamayan aile bireyelerine göre daha büyük avantaja sahiplerdir (Madya ve ark., 2019). 2005 yılında Noble, Norman ve Farah tarafından yapılan çalışmada SED'in çocukların alıcı dil becerilerini ve fonolojik duyarlılıklarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. SED'in yordadığı bir diğer değişken ise çocukların ev okuryazarlık ortamıdır (Bennett ve ark., 2002; Inoue, ve ark., 2018). Erken dönemde ev okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalar ailenin sosyoekonomik durumu ve eğitim seviyesinin bu konuda önem arz ettiğini; yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelerden gelen çocukların dil gelişim

testlerinde daha yüksek puan aldığı ve okuryazarlığa daha çok ilgi gösterdiği bulguları yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Dickinson & Snow, 1987).

### **Anne Eğitim Düzeyi**

Ailelerin, daha etkili bir şekilde ebeveyn olmalarını sağlayan kişisel kaynakları vardır (Belsky, 1984). Bu kaynaklardan birisi de anne eğitim düzeyidir (Richman ve ark., 1992). Çünkü eğitim bireylere; kendileri ve diğerleri hakkında karmaşık üstbilişsel bilgi edinme ve sunma fırsatı verir (Kuhn, 1971; Brown, 1977; Flavell, 1979; Flavell, 1987). Yani eğitim düzeyi yüksek olan bir annenin öncelikle kendisi, çocuğu, ev ortamı ve diğer değişkenler üzerine bilgiye ya da bu bilgiyi edinme merakına sahip olması eğitim düzeyi düşük olan bir anneye oranla daha yüksek olması muhtemeldir. Annenin bu konularda farkındalığının olması ise çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Yapılan araştırmalar anne eğitim düzeyinin çocuğun fiziksel ve bilişsel becerilerinin yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Harris ve ark., 2001; Sylva ve ark., 2004; Goodall, 2007). Çocukların akademik başarısı anne eğitim düzeyinden etkilenmektedir (Mercy & Steelman, 1982; Sammons ve ark., 2004) ve çocukların akademik başarısı ile erken dönem dil becerileri arasında çok güçlü bir ilişki olduğu pek çok çalışma ile kanıtlanmış bir bilgidir. (Morrow, 1983; Haden ve ark., 1996; van Kleeck ve ark., 1997; Senechal & LeFevre, 2002; Sylva ve ark., 2004; Lonigan, Schatschneider, Westberg, & The National Early Literacy Panel, 2008). Son kırk yılda konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yüksek eğitim düzeyine sahip olan ailelere sahip olan çocukların dil becerilerinin düşük eğitim düzeyine sahip olan ailelere sahip çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucuna erişilmektedir (Morrow, 1983; Mantzicopoulos, 1997; Duncan & Brooks, 2000; Dickinson ve ark., 2003; Skibbe ve ark., 2008; Sylvia ve ark., 2011). Tüm bu bilgilerden yola çıkılacak olursa: anne eğitim düzeyi çocuğun erken dönem dil gelişimini ve erken dönem dil gelişimi de çocuğun gelecekteki akademik performansını doğrudan etkilemektedir çıkarımında bulunulabilir.

### Şekil 3.

*Anne Eğitim Düzeyi, Erken Dönem Dil Becerileri ve Çocuğun Akademik Performansı Arasındaki İlişki*



### Ev Okuryazarlık Ortamı

Erken okuryazarlık faaliyetlerinin başladığı ve gerçekleştiği ortam yani *Ev Okuryazarlık Ortamı* ailenin çocuğa okuma, yazma ve dil becerilerinin öncüllerini kazanmasını sağladığı ortam olarak tanımlanmaktadır. Ev Okuryazarlık Ortamı hem fiziksel hem de sosyal özellikleri içerisinde barındırmaktadır. Fiziksel çevre; basılı materyal çeşitliliği ve erişimini içerirken sosyal çevre; çevre ve yetişkinlerle olan dil becerilerini geliştiren etkileşimli süreci içermektedir (Payne ve ark., 1994; Gonzales ve ark., 2011). Ev okuryazarlık ortamı çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Melhuish ve ark., 2001; Sylva ve ark., 2004; Harris & Goodall, 2007). Bilişsel ve sosyal anlamda desteklendikleri gibi erken okuryazarlık becerileri (Strickland & Taylor, 1989; Scarborough & Dobrich, 1994; Bus ve ark., 1996; Purcell-Gates, 1996; Hamilton, 2013; Weigel ve ark., 2006a; Weigel ve ark., 2006b) ve okuma yazma öğrenmek için gerekli olan genel becerileri de edinmektedirler (Desforges & Abouchar, 2003; Gest ve ark., 2004; Gutman & Feinstein, 2007; Melhuish ve ark., 2008; McElvany & Artelt, 2009 Cole, 2011; Hunt, ve ark., 2011).

Küçük çocukların okuma ve yazma ile ilgili temel becerileri ilk olarak ev ortamında tecrübe ettikleri belirtilmektedir (Purcell-Gates, 1996). Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistem Teorisi (Bronfenbrenner, 1979) ışığında yapılan çalışmalar ailenin karakteristik özelliklerinin, örneğin sosyoekonomik düzeyinin ya da göçmen olmasının, ev okuryazarlık ortamı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Aikens & Barbarin, 2008; Niklas & Schneider, 2013; Niklas, 2015). Yapılan çalışmalar, bazı ailelerin çocukların erken dönem dil gelişiminde ailenin aktif

rol alması gerektiği görüşünü savunduklarını; bazı ailelerin ise okuma ve yazma ile ilgili olan sürecin okulun sorumluluğu olduğu görüşünü savunduklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde bazı ebeveynler ev ortamında çocuklara zengin ve uyarıcı bir ortam oluşturmanın gerekliliğine çok inanırken, bazı ebeveynler bu görüşe katılmamaktadır (Stone ve ark. 2014). Ailelerin sahip olduğu bu tür inançlar ve üstlendikleri roller ev okuryazarlık ortamının önemli bir bileşenini oluşturmaktadır (DeBaryshe, 1995; Weigel ve ark., 2006a). Bu bilgilerden yola çıkarak ailelerin farklı görüşe sahip olma nedenlerini geçmiş deneyimleri, gelir düzeyi, eğitim seviyesi gibi değişkenlerin yordadığı ve bu değişkenlerin aynı zamanda ev okuryazarlık ortamına etki ettiği çıkarımında bulunulabilmektedir.

Ev okuryazarlık ortamının çocuğu destekleyici nitelikte olması için anlamlı etkileşimler sağlaması, çoklu öğrenme ve öğretme imkânı sunması ve çocuk yetkinliğini desteklemesi gerekmektedir (Niklas, 2015). Okuryazarlık kaynakları açısından zengin bir ev ortamında çocuk çok sayıda kitaba erişebilme şansına sahiptir. Bu da çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Mol & Bus, 2011; Zill ve ark., 2003). Başka bir ifadeyle erken çocukluk döneminde uyarıcı bir ev okuryazarlık ortamı içerisinde yetişen çocuklar erken dönem dil becerilerini geliştirme açısından aynı olanaklara sahip olmayan çocuklara oranla erken dönem dil yeterlilik ve becerilerine daha fazla sahiptir (Sénéchal & LeFevre, 2002; Hood ve ark., 2008; Niklas & Schneider, 2013; Niklas, 2015). Çocukların erken dönemde ev ortamında edindikleri erken okuryazarlık deneyimleri ilerleyen yıllarda okula katılım oranını da olumlu yönde etkilemektedir (Sylva ve ark., 2004).

Ev okuryazarlık ortamı hem sosyal hem de fiziksel açıdan ele alınan çok boyutlu olarak tanımlanan bir ortamdır. Sosyal ortam daha çok aileye düşen sorumlulukları içerirken fiziksel ortam çocuğa sunulan materyal ve olanakları içermektedir (Gonzales ve ark., 2011). Aile üyelerinin çocuklar birlikte etkileşimli olarak kitap okumaları, birlikte alışveriş listesi hazırlamaları, kafiyeli şarkılar öğretme ve tekrar etmeleri çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Foy & Mann, 2003). Tüm bu aktivitelerin ev okuryazarlık ortamının sosyal açısını yansıttığı çıkarımında bulunmak mümkündür. Ayrıca ailelerin ev içerisinde çocuğa hem çocuk hem de kendileri için basılı materyaller bulundurmaları, materyal çeşitliliğini sağlamaları ve çocuğun istediği zaman istediği



şekilde bu materyallere erişebilmesi de erken dönem dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Foy & Mann, 2003). Sunulan materyaller ve çocuğun bu materyallere erişim durumu ise ev okuryazarlık ortamının fiziksel açısını yansıttığı iddia edilebilir. Fiziksel açıdan çocuklara sunulabilecek kaynaklar da çeşitlilik göstermektedir.

Çocuklara sunulacak kaynaklarda ailelerin dikkat etmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Çocuklara sunulan materyallerin çocukların eğitsel ve içsel ihtiyaçlarını karşılmasına ve çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlanmış olmasına dikkat edilmelidir (Gönen, 2013). Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulabilecek kaynaklar arasında ilk sırada resimli öykü kitapları gelmektedir. Resimli öykü kitapları büyük resimli, az yazılı, çocukların gelişimini desteklemeye yönelik hazırlanan ve okuma alışkanlığını destekleyen kitaplardır. Bu tür kitaplar en yaygın şekilde bulunan ve kullanılan kitap türü olma özelliğini de taşımaktadır (Uzuner-Yurt, 2012). Çocuklara sunulabilecek kaynakların bir diğeri ABC kitaplarıdır. Bu kitaplar içerisinde hayvanların, mesleklerin, eşyaların gerçekçi resimlerinin yer aldığı, tek kelimededen oluşan yazıya sahip, genellikle kalın kapaklı olan ve küçük yaş çocuklara uygunluğu ile bilinen kitaplardır (Gönen, 2013). Bebeklik döneminde çocuklara sunulabilecek kaynaklardan birisi de oyuncak kitaplardır. Bu kitaplar hem kitap hem oyuncak olma özelliği taşıyan kitaplardır. Kitap gibi sayfaları çevrilebilirken aynı zamanda tüy, kumaş, delikler, ses çıkaran butonlar içererek oyuncak özelliği de taşıyabilmektedirler. Bu kitap türü çocuğun kitapla tanışmasında ve kitaba yönelik olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda dayanıklı olması sebebiyle çocukların kitaba nasıl davranacağını öğrenmesini de sağlamaktadır. Bu kitap türünün materyali kalın kartondan olabileceği gibi bez ve kumaştan da olabilmektedir (Ural, 2015). Çocuklara sunulabilecek bir diğeri şiir kitaplarıdır. Şiir kitapları çocuklarda ahenk farkındalığı oluşturmakla birlikte düşüncelerin düz yazı dışında ifade edilebildiğini de göstermektedir (Tanju, 2015). Çocuklara sunulabilecek kaynaklar sıralamasında sessiz kitaplar da yer almaktadır. Sessiz kitaplar içerisinde yazı barındırmayan ya da çok az yazı barındıran daha çok görsellerle olay örgüsünün aktarıldığı kitaplardır (Hillman, 1995). Sessiz kitaplar çocuklara okuma ve yazmayı bilmeden kitap okuma olanağını sunan kitaplardır. Çünkü çocuklar sessiz kitapların içerisindeki çizimler aracılığı ile kendi kendilerine kitaptaki olay örgüsünü çözebilmektedirler (Lukens, 1999). Çocuklarda makrokültür ve mikrokültür algısını oluşturabilmek ve kültür

tanıtımı yapmak amacıyla kullanılan uluslararası ve çok kültürlü kitaplar da çocuklara sunulabilecek kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu kitaplarda çocuklar farklı diller ve yaşantılar hakkında bilgi sahibi olabilmektedir (Kiefer ve ark., 1998). Erken dönemde çocukların tanışabileceği kitap türleri arasında masallar da yer almaktadır. Masalların içerisinde yer alan olaylardan en azından biri gerçek hayatta yaşanması mümkün olmayan özellik taşımaktadır. Bu tür kitaplar çocukların zihinlerindeki bariyerleri kaldırmaktadır ve hayal dünyalarını olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar bu tür kitaplar aracılığı ile hayal dünyasının sınırsızlığını keşfeder. Ayrıca çocuklar masallar aracılığı ile hayal dünyasında ve edebiyatta her olasılığın mümkün olduğunu kavrama şansı elde etmektedirler (Kiefer ve ark., 1998). Geçmişte yaşayan dünya ve toplum için cesaretli adımlar atmış olan kişileri tanıtmak, yol göstermek ve gelecek hedeflerini oluşturmalarına yardımcı olması için biyografik özellik taşıyan çocuk kitapları da erken çocukluk döneminde çocuklara sunulabilecek kaynaklar arasında yer almaktadır (Tanju, 2015).

Sıralanan bu kaynakların dışında dergiler, ansiklopediler, biyografik eserler, fen ve bilimle ilgili kitaplar, afiş ve broşürler, atlaslar, yazılı ve basılı diğer materyaller de ev ortamında çocuğa sunulabilecek materyaller arasında yer almaktadır. Çocuğun erken yaşlarda çeşitli kaynaklarla karşılaşması okuma ve yazmaya yönelik bir farkındalık geliştirerek yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya akış yönünün olduğunu, insanların yalnızca konuşarak değil aynı zamanda sembollerin kullanıldığı bir yazı diliyle de iletişim kurabildiklerini anlayabilmelerini sağlamaktadır (Justice & Ezell, 2001).

### **Çocuğun Okuma İlgisi ve Motivasyonu**

Amerika Eski Eğitim Bakanı Terrell Bell, eğitim ile ilgili şu sözleri sarf etmiştir: *“Söz konusu eğitim olduğunda akıllardan çıkmaması gereken üç şey vardır. Birincisi motivasyon, ikincisi motivasyon ve üçüncüsü yine motivasyondur.”* (Ames, 1990).

Çocuğun okuma ilgisi ve motivasyonuna yönelik olan bu bölümde motivasyonun tanımı, okuma motivasyonu ve okuma motivasyonu ile çalışmadaki diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak amaçlanmaktadır.

Bilimsel kaynaklar motivasyonu bireyin içerisindeki yapma güdüsünü içeren ve farklı davranışlar için enerji sağlayan süreç olarak tanımlamaktadır (Wigfield & Wentzel, 2007). Temelde Latince “*movere*” fiilinden türeyen motivasyon bir görevin tamamlanması, devam ettirilmesi ya da bir fikrin hayata geçirilmesi için yardımcı olan iç güdülenmesi olarak da tanımlanmaktadır. Motivasyon uzun yıllardır bilim insanlarının dikkatini çeken çalışma konularından birisidir ve akademik başarının temel taşlarından birisi olarak belirtilmektedir (Areepattamannil & Freeman, 2008; Areepattamannil ve ark., 2010; Gottfried ve ark., 2007). Uluslararası alanyazın ve bilim insanları tarafından dikkate alınan motivasyon konusu, Türkiye’de okul öncesi eğitim müfredatında uygulanmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında da yer almaktadır.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın okul öncesi eğitimin önemi kısmında, çevrenin çocuğun öğrenme motivasyonunu derinden etkilediği vurgusu yapılmaktadır. Buna ek olarak aynı programın Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği kısmında çocuğun okuma ve yazmaya yönelik motivasyonunu artırıcı etkinliklerin planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda çocukların dilin sadece sözlü bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda sembollerle ifade edilebildiğini, yazının soldan sağa yukarıdan aşağıya doğru akış gösterdiğini erken yaşlarda kavramaları onların okuma ilgisi ve motivasyonları ile doğrudan ilgili olduğu düşünülebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çocukların okuma yazma sürecini öğrenmeden önce erken okuryazarlık ya da filizlenen okuryazarlık olarak adlandırılan okuma öncesi temel becerilerin edinildiğini vurgulayan pek çok çalışma mevcuttur (Scarborough, 2001; Constantine, 2004; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Özbek Ayaz, 2015; Altun, 2016; Işıtan ve ark., 2020). Bilişsel ve fiziksel olarak bu süreç incelenmesine rağmen sürecin önemli bir kısmını oluşturan duyuşsal bileşenlere alan yazında yeteri kadar yer verilmediği sonucuna varılabilmektedir. Çocukların tutum ve motivasyonlarını inceleyen çalışmaların büyük bir kısmının da ilkokul ve üzeri düzeydeki çocuklarla yapıldığı görülmektedir (Gambrell ve ark., 1996; Wilson & Trainin, 2007; Baker & Scher, 2002; Gönen ve ark., 2004; Öztürk & İleri Aydemir, 2013). Fakat erken okuryazarlık becerilerinin küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başladığı bilgisi göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemdeki çocukların okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren kitapla tanışan çocukların daha

sonraki yaşamlarında okumaya ilgi duydukları bilgisi paylaşılmaktadır (Laakso ve ark., 2004). Buna ek olarak, erken yaşlarda kitapla tanışan çocukların hayata farklı açılardan baktıkları, kişilik gelişimlerine kitapların olumlu yönde katkı sağladığı, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin olumlu yönde etkilendiği bilinmektedir (Işıtan & Gönen, 2006; Gönen & Veziroğlu, 2013; Gönen, 1988). Senechal (2009), örgün eğitime başlamadan önce çocuklara ne kadar çok kitap okunursa, ilerleyen zaman diliminde çocuğun kitabı bir zevk unsuru olarak algılamasının daha mümkün olduğunu belirtmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı ve çocuğun televizyon izleme süresi ile çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunda aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkisini belirlemektir. Okul öncesi dönem çocukların gelişimlerini, hazırbulunuşluk seviyelerini etkileyen kritik bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde nörolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal sistemlerin de hızlı bir gelişme kaydeder. Ev ortamındaki uyarım ve destek çocuğun üzerinde büyük etkiye sahiptir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Birçok çocuk okumaya yönelik temel becerileri edinmeden okula başlar ve yapılan araştırmalar okuma yazma için gerekli olan temel becerilere sahip olmadan okula başlayan çocukların hazır olarak başlayan akranlarının seviyesine üçüncü sınıfa kadar yetişemediklerini ortaya koymaktadır (Fiester, 2010). Uluslararası Okuma Derneği (IRA) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC), (1998), erken dönem okuryazarlık gelişimi üzerine ortak yayınladıkları raporda çocukların okuma ve yazma yeteneğinin doğal olarak gelişmediği, bu sebeple çocuklara sağlanan olanakların önem arz ettiği belirtilmektedir. Çocukların erken dönem okuma ve yazmanın becerilerini geliştirmesi için yakın etkileşim ve deneyimlerin önem arz ettiği, bu sebeple çocuğun yetiştiği ortam ve çevresinde bulunan yetişkinlerin erken dönem dil becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu bildirilmektedir. Sosyo-Kültürel Kuram'ın kurucusu olan Vygotsky, (1967), ebeveynlerin çocukların gelişiminde kilit bir role sahip olduklarını ve çocukların dil becerisi de dâhil olmak üzere birçok alandaki gelişimlerini etkilediklerini

belirtmektedir. Gelişim teoristlerinden Bronfenbrenner ve Morris (1998), ebeveynlerin ve çocuğa temel bakım sağlayan yetişkinlerin küçük çocukların bilişsel ve dil gelişiminde anlamlı değişiklikler sağlayabileceklerini ileri sürmektedirler. Alanyazında yer alan bilgiler ve bilim insanlarının da ortak görüşü ile aile çocuğun gelişimi ve öğrenmesinde kilit bir role sahiptir. Bu sebeple okul öncesi dönemle ilgili yapılan çalışmalarda, aile çalışmanın bir parçası olmak durumundadır.

Yapılan çalışmalara göre hemen hemen her ailede sosyal sınıf, eğitim düzeyi, ırk, milliyet, sosyoekonomik düzey fark etmeksizin okuma ve yazma etkinlikleri gerçekleşmektedir (Battle 2009; Purcell-Gates 1996; Teale 1986). Weigel, Martin & Bennett (2006a) yaptıkları çalışmalardan çıkarımda bulunarak erken dönem okuryazarlık becerisinin, ebeveynlerin okuryazarlık gelişimine yönelik inançlarının, ev okuryazarlık ortamı ve çocukların okuma performansı ile ilişkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sayısının artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Altun (2016), yayınlamış olduğu çalışmasında yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan çocukların ev ve sınıf ortamlarını okuryazarlık bileşenleri açısından incelemiş ve tez çalışmasının sonucunda benzer çalışmaların düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ve aileleriyle yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı görüşünü belirtmiştir. Applebee ve arkadaşlarının (1988), yaptıkları çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerisi ile ailelerinin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu ve meslekleri arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde ev okuryazarlık ortamı ile ilgili olan çalışmaların sayısının son yıllarda artış gösterdiği fakat yapılan çalışmaların büyük bir kısmının yüksek sosyoekonomik düzeyde olan çocuklarla ve aileleriyle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sebeple aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı ile ilgili geniş çaplı bir araştırma yapılmasının, düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye ve eğitim düzeyine sahip olan ailelerin çalışmaya dâhil edilmesinin literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuğun okuma ilgisi ve motivasyonuna yönelik çalışmalar incelendiğinde çalışmaların büyük kısmının hali hazırda ilköğretime başlayan çocuklar ile gerçekleştirildiği ve okul öncesi grubu ile yapılan geniş çaplı bir tez çalışmasının olmadığı bilgisine ulaşılmaktadır. Bu alanda araştırma eksikliğini okul öncesi gruptaki çocukların okuma-yazma becerilerinin sınırlı olması gerekçesi ile sınırlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda araştırmacılar çocukların

okuma ilgisi ve motivasyonundan ziyade, erken okuryazarlık becerilerinin alt başlıklarını oluşturan harf bilgisi, fonolojik farkındalık, hece bilgisi gibi becerileri ölçmeyi hedeflemişlerdir. Fakat uluslararası alan yazın incelendiğinde çocuğun okumaya yönelik ilgisi ve motivasyonu erken okuryazarlık becerilerini edinmesini de etkilemektedir.

Son olarak, yayınlanan bu tezin hazırlık süreci, son yüzyılın en büyük salgını olan Covid-19 pandemi sürecinde gerçekleşmiştir. Pandemi sürecinin sadece çocukları değil; aynı zamanda ev ortamı, aile okuma sıklığı, ebeveynin ve ev ortamının çocuk üzerindeki etkisini yordadığı düşünülmektedir. Pandemi sürecinde ebeveynler ve çocuklar ev içerisinde, birlikte daha uzun süre vakit geçirmektedirler. Pandemi sürecinde yayınlanan Okula Uyum Kılavuzu'nda (2020) belirtildiği üzere yaşanan bu salgın çocukların sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve akademik gelişimlerinde durağanlığa sebep olabilir. Bu sebeple ailenin, ev ortamının incelenmesi ve konu ile ilgili detaylı bilgilerin edinilmesi sonraki süreçte hazırlanacak ev okuryazarlık ortamını ve aile okuma inancını arttıracak programlar için rehber niteliği taşıyacaktır. Buna ek olarak çocuğun okuma ilgisi ve motivasyonu ölçeğini dolduracak olan ebeveynlerin ve bakım verenlerin, çocuklarının okuma ilgisine ve motivasyonuna, ev ortamına yönelik farkındalıklarının pandemi sürecinde evde uzun süre vakit geçirmekten kaynaklı artmış olacağı daha tutarlı ve gözleme dayalı sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Araştırmanın problem cümlesi, “Çocuğun cinsiyeti, aile gelir düzeyi, yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, çocuğun tablet başında geçirdiği süre, çocuğun okul öncesi eğitimine devam etme süresi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı, çocuğun televizyon izleme süresi ile çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunda aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkisi var mıdır?

**Bağımsız Değişkenler:** Çocuğun cinsiyeti, aile gelir düzeyi, yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, çocuğun tablet başında geçirdiği süre, çocuğun okul öncesi eğitimine devam etme süresi, evdeki yetişkin kitabı

sayısı, ebeveynlerin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı, çocuğun televizyon izleme süresi

Aracı Değişkenler: Aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı

Bağımlı Değişken: Çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonu

### ***Alt problemler***

1. Kurulan kuramsal modelinin uyum indeksleri uygun mudur?
2. Aile okuma inancı ile
  - a. Ev içi okuryazarlık ortamı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - b. Çocuğun okuma ilgisi ve motivasyonu arasında doğrudan veya dolaylı anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ev içi okuryazarlık ortamı ile
  - a. Çocuğun okuma ilgisi ve motivasyonu arasında doğrudan veya dolaylı anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Sayıtlılar**

Ailelerin aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ile ilgili ölçekleri gerçeğe uygun bir şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma 36-72 ay grubu okul öncesi eğitim alan çocukların velileri ile sınırlıdır. Araştırmaya 81 ilden yalnızca 12 il dâhil edilebilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu sadece okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırma pandemi sürecinde gerçekleştirildiği için çocukların okumaya yönelik motivasyonlarının bilgisi doğrudan çocuklardan toplanamamıştır.

## **Tanımlar**

**Aile:** Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde (2005), aile çocuğun annesi-babası veya yasal sorumluluğunun olduğu kişi ya da kişiler olarak tanımlanmaktadır.

**Alıcı Dil Becerisi:** Alıcı dil becerisi söylenenleri anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerinden daha erken dönemde gelişmektedir (Bredekamp, 2015).

**İfade Edici Dil Becerisi:** İfade edici dil becerisi konuşulan dilin kuralları ve bilgisi ile iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bredekamp, 2015).

**Ailenin Okuma İnancı:** Aile okuma inancı ailelerin çocuklarının dil ve edebi gelişimlerine yönelik sergiledikleri davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Weigel ve ark., 2005).

**Sosyoekonomik Düzey:** Sosyoekonomik Düzey (SED) sadece geliri değil, aynı zamanda eğitim düzeyi, sosyal statü ve sosyal sınıfın öznel algılarını da kapsayan bir olgudur (APA, t.y.).

**Filizlenen Okuryazarlık:** geleneksel okuma ve yazma biçimlerinin gelişimsel öncülleri olduğu varsayılan bilgi, beceri ve tutumlardan oluşur ((Lonigan ve ark., 2000).

**Ev Okuryazarlık Ortamı:** Ailenin çocuğa okuma, yazma ve dil becerilerinin öncüllerini kazanmasını sağladığı ortamdır.



## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında kurulan modelde çocuk, çevresi ve ev ortamına yönelik pek çok değişken yer almaktadır. Bu sebeple çocuğun gelişim sürecindeki ev, aile ve çocuk özelliklerine yönelik kuramsal bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma kapsamında Biyoekolojik Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Yapılandırmacı Yaklaşım, Sosyokültürel Kuram ele alınmıştır.

#### **Biyoekolojik Kuram**

İnsan sosyal bir canlıdır. Biyoekolojik kuram insanın sosyal çevresi ile olan bağlarını incelemektedir. Ekoloji organizmanın çevresinde bulunan canlı ve cansız nesnelere olan karşılıklı ilişkilerini konu edinen bir kavramdır. Biyoekolojik kuram da bu kavramdan yola çıkılarak 19. Yüzyılda ortaya atılmıştır (Smith, 1995).

Aile, çocuk ve ebeveynlerin bir arada etkileşimli olarak yaşadığı çevrede ilişkiler farklı düzeylerden oluşmaktadır. Bu çevresel düzeyler sadece çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde değil aynı zamanda ebeveyn inanç, davranış ve bilgi düzeyleri üzerinde de önemli etkiye sahiptir (Lerner, 2002). Başka bir deyişle çocuğun ve ailenin biyolojik olarak sahip olduğu eğilimleri, çevresel faktörlerle bütünleşerek gelişim ve öğrenmelerini şekillendirmektedir. Biyoekolojik kuramın fikir sahibi olan Bronfenbrenner sosyal çevrenin beş temel düzeye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu düzeyler çocuğun en yakın çevresinden başlayarak toplumun en geniş sistemine kadar devam etmektedir. Sistemlerin isimleri sırasıyla: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılmaktadır (Bronfenbrenner, 1977; 1979; 1998)

#### ***Mikrosistem***

Çevre katmanlarından en içte bulunan sistemdir. Çocuk ve yakın çevresinin karşılıklı etkileşimini içermektedir. Sistemde ebeveynler arası ilişkiler, aile ortamı, çocuğun okulu, yakın akraba ve arkadaşlar yer almaktadır. Bu sistemde gerçekleşen ilişkiler çocuğu ve ebeveynleri doğrudan etkilemektedir. Örneğin anne baba arasındaki evlilik uyumu ya da çocuğun mizacı bireyler arasındaki ilişkileri doğrudan etkilemektedir (Caldera & Lindsey, 2006). Çocuğun çevresinde bulunan yetişkinler ile olan ilişkisi kadar çevresinde bulunan canlı ve cansız diğer varlıklarla

olan iletişimi de gelişim ve öğrenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ev ortamında bulunan materyal, uyaran ve doğal çevrenin çocuğun gelişim alanları üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ebeveynler ortamı doğrudan çocuğa sağlayan rolünde olabildikleri gibi ortam ve çocukla iletişime geçen aktif katılımcı rolünü de seçebilmektedirler. Bu sayede çocuğun gelişimi ve öğrenmesini aktif şekilde desteklemeleri mümkün olmaktadır.

### ***Mezosistem***

Mikrosistemler arasındaki ilişki mezosistemi meydana getirmektedir. Ebeveynlerin iş yeri ile ilişkisi, çocuğun okul ile ilişkisi mezosistemin içerisindedir. Örneğin çalıştığı işten memnun olmayan bir ebeveynin olumsuz ruh hali ve tutumu ev yaşantısını da doğrudan etkilemektedir. Ev yaşantısında ebeveynlerinden yeterli desteği alamayan çocuğun okul başarısı olumsuz yönde etkilenecektir (Gershoff & Aber, 2006). Mikrosistemler birbirinden bağımsız gibi gözükseler de aralarında güçlü bir etkileşim vardır (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### ***Ekzosistem***

Ailelerin doğrudan katılım sağlamadıkları dışsal sistemler ekzosistemi oluşturmaktadır. Mikrosisteme sağlanan sosyal hizmetler, sağlık hizmetleri bu sistemin içerisinde yer almaktadır. Örneğin annenin süt izni, çalışma saatleri, hastalık izni gibi durumlar dolaylı olarak ebeveyn çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimin kalitesini belirlemektedir. Ekzosistem sosyal destek ve yapılanmayı kapsadığı gibi uzak akrabalar, ailenin görüştüğü arkadaşlar gibi informal destekleri de kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar ekzosistemde yaşanan olumsuz deneyimlerin aile çatışma oranını arttırdığını ortaya koymaktadır (Coulton ve ark., 2007).

### ***Makrosistem***

Makrosistem sistemlerin en dış katmanında bulunmaktadır. Toplumsal değer yargıları, gelenekler, bakış açısı gibi ebeveynlerin ve çocuğun içinde yaşadığı kültür ve alt kültürlere yönelik durumları içermektedir (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Makrosistemin çocukların istek ve ihtiyaçlarına verdiği önceliğin, içerisinde barındırdığı sistemlerden alacağı desteği etkilediği çıkarımında bulunulabilmektedir. Başka bir deyişle çocuğa verilen önem fazla olursa ailelerin yaşam şartları

makrosistem tarafından buna göre planlanır. Yaşam kalitesi artan ailede yetişen çocukların çevreleri ile olan etkileşimlerinin kalitesi de benzer oranda artacaktır.

### **Kronosistem**

Kronosistem zamana bağlı olarak yorumlanmaktadır. Biyoekolojik sistemler kuramında çevre statik bir durumda değildir. Tam aksine sürekli olarak bir değişim ve gelişim göstermektedir. Eve yeni bebek gelmesi, boşanma, taşınma gibi durumlar çocuğun yakın çevresi ile olan etkileşimini belirlemektedir. Sadece belirli olaylar değil; çocuğun büyümesi ve yaşla birlikte değişen özgürlük alanı, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının değişimi, sosyal çevresinin değişimi de zamanla gerçekleşmektedir. Kronosistem de zamanla sistemler içerisinde meydana gelen bu değişiklikleri içerisinde barındırmaktadır.

Yapılan çalışmada incelenen ev okuryazarlık ortamı ve ailenin okumaya yönelik inancı doğrudan mikrosistemle ilgilidir. Ebeveyn inançları kişisel deneyim, sosyal kültür ve çevresel koşullarla şekillenmektedir (Rowe & Cassilas 2010). Sosyoekonomik düzey, eğitim durumu, evdeki kitap sayısı gibi durumlar biyoekolojik kuramda yer alan diğer sistem etkileşimleri içerisinde yer almaktadır. Bu sebeple çalışmanın kuramsal temeli için biyoekolojik sistemler kuramının kullanılması uygun bulunmuştur.

### **Bilişsel Gelişim Kuramı**

Jerome Bruner eğitim ve psikoloji konusunda önde gelen isimlerden birisidir. Bruner kültürün zihni nasıl şekillendirdiğini merak etmiş ve çalışmalarını bu konu üzerinde sürdürmüştür. 1960'lı yıllarda mevcut olan psikolojik teorilerin; kültürün insan zihni üzerindeki etkisini açıklamakta yeterli olmadığını düşünerek, konuyu sadece psikolojik açıdan değil aynı zamanda felsefe, antropoloji ve dilbilimi açısından da ele almıştır (Bruner, 1983). 1976 yılında çocukların en iyi "*iskele*", "*scaffolding*" yöntemi ile öğrendiği görüşünü savunmuştur. Bu yöntemde; çocuğa yeni becerileri kazandırma ve geliştirilme sürecinde, mevcut öğrenme seviyesinin hemen üzerinde olan materyaller çocuğu teşvik etme amacıyla çocuğa sunulmaktadır. Bruner ve çalışma arkadaşları öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerini incelemiş ve çocukların dünyayı anlamlandırma ihtiyaçları olduğunu öne sürmüşlerdir (Wood ve ark., 1976). Çocuklar bu anlamlandırma süreçlerinde kendilerinden daha olgun olan düşünürlerden ve kendi seviyelerinin hemen

üzerinde olan materyallerden yardım ve destek almaktadırlar. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nda çocukların kendileri için anlamlı olan bağlantıları ortaya çıkarabilecekleri, kaynaklara kolayca erişebilecekleri ve kaynakları özgürce kullanabilecekleri esnek bir öğrenme ortamının sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Bruner, 1983).

Yapılan bu tez çalışmasında çocuğun ev okuryazarlık ortamını ve aile okuma inancı değişkenleri Bruner'in görüşlerinden yola çıkılarak değişken olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar ev içi okuryazarlık ortamının, çocuğun okuma ve yazma ile ilgili temel becerileri tecrübe ettiği ilk alan olarak çocuğun dil edinim sürecinde etkisi olan önemli bir yer olduğunu vurgulamaktadır (Purcell-Gates, 1996). Kuramda bahsedilen iskele süreci bir diğer ifadeyle bilgiyi yapılandırma süreci çocuğun potansiyel gelişim alanı içerisinde gerçekleşmektedir (Walqui, 2006).

### **Yapılandırmacı Yaklaşım**

Piaget bilişsel yapılandırıcı kuramın geliştiricisi olarak tanınmaktadır. Bu kurama göre çocuklar kendi bilgilerini inşa edebilmektedirler. 1960'ların başlarından itibaren Piaget'in bu kuramı eğitimciler için çocuklara dil becerilerini kazandırma açısından yol gösterici nitelik taşımaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre çocuğun içinde bulunduğu çevrenin zengin ve uyarıcı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu sayede çocuk bağımsız bir şekilde dünyayı keşfetme ve merakını giderme olanağına sahip olacaktır. Piaget bilişsel gelişim sürecinin bir bütün olduğunu ve dört süreçten meydana geldiğini belirtmektedir. Bunlar fiziksel olgunlaşma, deneyimler, toplumsal aktarım süreci ve dengeleme süreci olarak isimlendirilmektedir (Piaget,1999).

#### **1. Fiziksel Olgunlaşma**

Çocuklar dünyaya bazı genetik özellikler ile gelmektedir. Bu özellikler çocuğun bilişsel gelişiminin üst ve alt sınırlarını belirlemektedir. Çocukların genetik özellikleri ve çevresel faktörler öğrenme deneyimlerini de etkilemektedir. Çocuğun öğrenme ve keşfetme süreci fiziksel olarak sağlıklı bir süreçten geçmesi ile doğrudan ilgilidir.

#### **2. Deneyimler**

Çocuklar doğuştan getirdikleri genetik özelliklerini en iyi şekilde kullanabilmek için uygun çevre koşullarına ve deneyimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklar çevre ve çevrenin bileşenleri ile edindikleri deneyimler sonucunda bilgiyi kendileri oluşturma şansı elde etmektedirler. Çocuklara sunulan çevrede edindikleri deneyimler öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilidir.

### 3. Toplumsal Aktarım Süreci

Piaget'e göre (1972) fiziksel olgunlaşma ve deneyimlerin yanında toplumdaki bireyler ile karşılıklı olan etkileşim ve toplumun kolektif zekâsı da çocuğun bilişsel gelişimini doğrudan etkilemektedir. Diğer insanlarla girilen etkileşim sürecinde edinilen yeni bilgilerin yarattığı dengesizlik durumunu dengelemek için bilginin, çocuğun bilişsel süzgecinden geçmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle çocuğun doğuştan getirdiği özellikleri ve çocuğa sunulan çevre koşullarında edindiği deneyimlerin yanında, çocuğun içerisinde bulunduğu toplumun özellikleri de çocuğun öğrenme süreci ile doğrudan ilgilidir.

### 4. Dengeleme

Bilişsel gelişim Piaget'e göre çocukta var olan bilişsel denge durumunun yeni ve daha üst seviyede bir denge durumuna geçişi olarak tanımlanmaktadır (Piaget,1977). Yukarıda verilen fiziksel olgunlaşma, deneyimler ve toplumsal aktarım süreçlerinde çocuk bilişsel dengesizlikler yaşamaktadır ve bu dengesizlikleri denge durumuna getirdiğinde öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Yeni edinilen bilgilerin çocukta yarattığı dengesizliğin sonucunda yeni bir şemanın oluşturulması ya da var olan şemaya edinilen bilginin yerleştirilmesi ile dengeleme süreci tamamlanmaktadır.

Ev okuryazarlık ortamı açısından düşünüldüğünde Piaget'in düşünceleri büyük önem arz etmektedir. Çünkü ev içerisinde baskı açısından zengin ortam sağlanan ve çeşitli okuma yazma materyalleri sunulan çocuklar okuma-yazma ve dil becerilerini geliştirme şansına sahiptirler (Senechal ve ark., 1996; Inoue ve ark., 2018). Ev içerisinde bu becerileri elde eden çocuk okuma yazmaya ve okula hazır olacaktır. Piaget çocukların gelişimlerinde belli bir sıra izlediği görüşüne sahiptir. Daha karmaşık bir beceriyi öğrenmek için çocuğun karmaşık becerinin alt becerilerini bir önceki gelişim döneminde edinmesi gerekir (Tzuo, 2007). Bu açıdan bakıldığında zengin bir ev okuryazarlık ortamına sahip olan çocuk okuma-yazma

gibi karmaşık olan bir becerinin temel becerilerini ev ortamında edinebilmektedir yorumu yapılabilir. Çünkü ev ortamında basılı materyallerle meşgul olan çocuk yazının yukarıdan aşağıya soldan sağa doğru bir akışa sahip olduğu, yazı aracılığı ile insanların iletişim kurduğu ve sözcüklerin harflerden meydana geldiği çıkarımında bulunabilmektedir (Justice & Sofka, 2010).

### **Sosyokültürel Kuram**

Rus bir psikolog olan Lev Vygotsky Sosyokültürel Kuram'ı ortaya koyan kişi olarak tanınmaktadır (Yasnitsky, 2014). Sosyokültürel Kuram aynı zamanda Sosyal Yapılandırmacı Kuram olarak da bilinmektedir. Bu kuramda çocukların öğrenme süreçlerinde kendilerinden daha yetenekli olan diğer kişilerin oynadığı etkin rolün önemi vurgulanmaktadır (Berns, 2016). Diğer kişiler bir yetişkin olabildiği gibi öğrenilen konuda daha yetkin olan bir akran da olabilmektedir. Vygotsky; çocuğun çevresinde var olan bilgileri öğrenmesi için güdüleyicisinin, yetişkinlerle ve diğer çocuklarla olan etkileşimi olduğunu belirtmektedir. Çocuk bilmediği bir konuda kendisinden daha yetkin olan akranı ya da bir yetişkin ile etkileşimde bulunduğu, asıl öğrenme aralığının dışında kalan potansiyel öğrenme alanına ulaşabilmektedir. Bu alan "*zone of proximal development*" yani potansiyel gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Tzuo, 2007). Çocuğun yardımla ve rehberlikle yapabileceklerini, tek başına yapabilecek duruma gelmesi öğrendiklerini içselleştirmesi ile mümkündür. Çocuğun bir beceriyi yardımsız ve desteksiz yapabilmesi yani beceriyi içselleştirmesi potansiyel gelişim alanının da genişlemesini sağlamaktadır (Vygotsky, 1978).

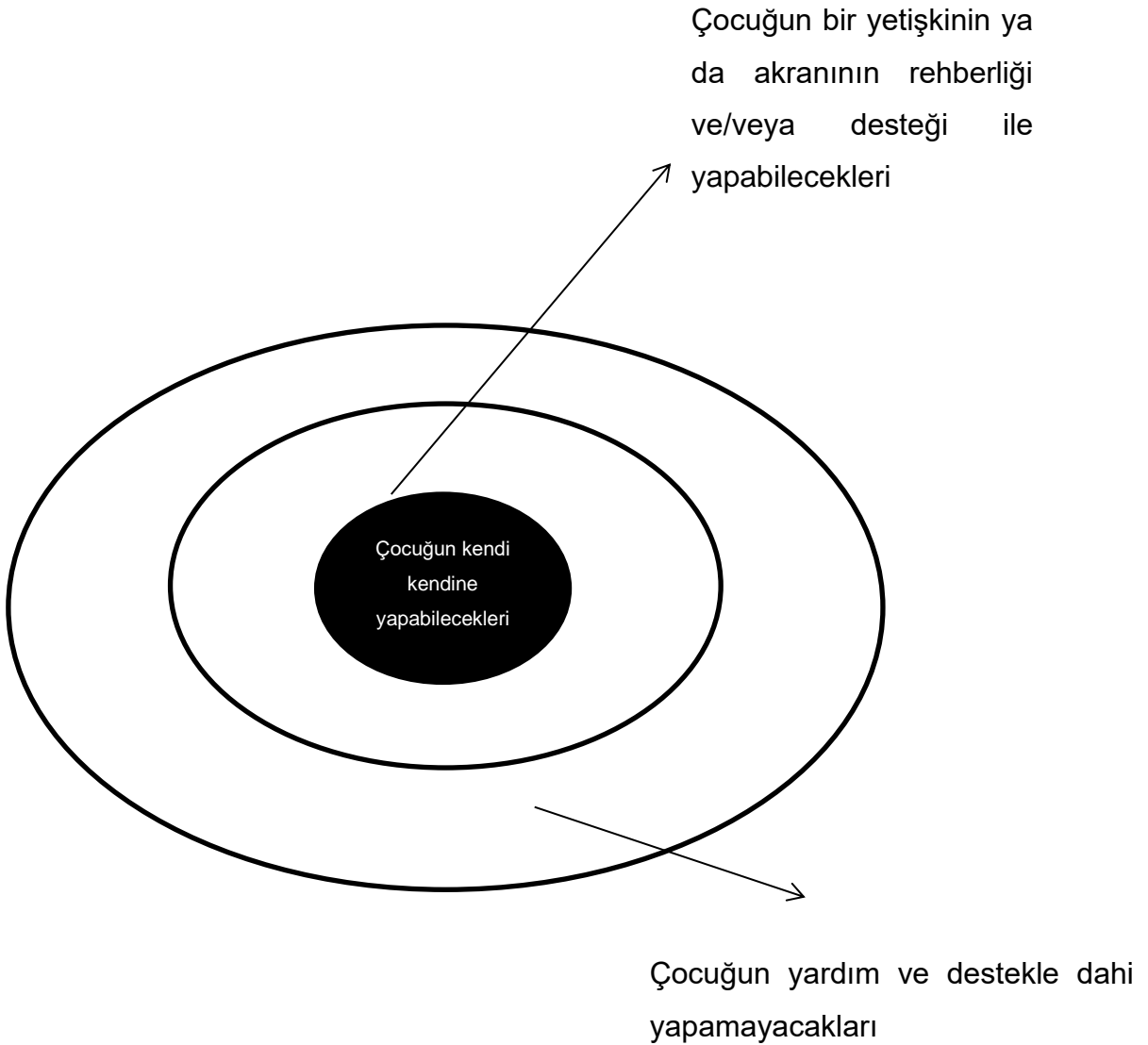
Yapılan çalışmada ortaya konulan hipotez aile okuma inancının ev okuryazarlık ortamını ve ev okuryazarlık ortamının da çocuğun okuma ilgisi ve motivasyonunu etkileyeceği yönündedir. Bu sebeple sosyokültürel kuramda yer alan çocuğa sunulan rehberlik ve destek miktarı doğrudan ailenin özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmanın kuramsal temelini oluşturmada Vygotsky'nin görüşleri önemli bir yere sahiptir. Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuram'ı aile okuma inancı, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun okuma motivasyonunu doğrudan ve dolaylı olarak içinde barındıran bir kuramdır. Ev okuryazarlık ortamı doğrudan çocuğa sağlanan destek ve rehberliği içerdiği için çocuğun okuma motivasyonunda önemli bir etkiye sahiptir (Guttek, 2011). Çocuk ev

ortamında ailesinin desteği ile yapabileceklerini keşfetme şansını yakalar. Ailenin okumaya yönelik inancı ise çocuğa sunacağı rehberlik ve destek miktarını doğrudan etkileyecektir. şekil 4 incelendiğinde çocuğun yardımıla ve destekle yapabilecekleri kısmı potansiyel gelişim alanını ifade etmektedir. Bu sebeple çocuğun öğrenme potansiyelinin çerçevesini genişletmekte ev ortamı, sunulan olanaklar ve ailenin özellikleri etkin bir rol oynamaktadır.

#### Potansiyel Gelişim Alanı

#### şekil 4.

#### *Potansiyel Gelişim Alanı*



## **İlgili Araştırmalar**

Bu bölüm ev içi okuryazarlık ortamı, aile okuma inancı ve çocuğun okuma motivasyonu konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarını içermektedir.

### **Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde ev içi okuryazarlık ortamı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Burgess ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada (2002) 97 okul öncesi dönemdeki çocuğun ev okuryazarlık ortamları ve erken dönem dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. 1 yıllık süren bu boylamsal çalışmada ev okuryazarlık ortamı ölçeği, ses farkındalık ölçeği, kelime farkındalık ölçeği, hece farkındalık ölçeği gibi ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların fonolojik farkındalıkları, erken dönem dil becerileri, hece ve kelime farkındalıkları ile ev okuryazarlık ortamları arasında istatistiksel açıdan önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Florida'da ev okuryazarlık ortamı ile ilgili yapılan çalışmanın örneklem grubunu 48-69 ay aralığında bulunan ve çeşitli sosyoekonomik düzeylerden 101 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk amacı; çocukların filizlenen okuryazarlık becerileri ile evdeki ve okuldaki okuma yazmaya yönelik ortamlarının ilişkisini incelemek, ikinci amacı ise okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin filizlenen okuryazarlığa yönelik görüşleri ve uygulamalarını incelemektir. Araştırma sonucunda ev ortamında okuma yazmaya yönelik edinilen deneyimlerin erken okuryazarlık becerileri ile arasında pozitif yönde yüksek korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, sosyoekonomik düzeyi benzer olan ailelerin çocuklarına sundukları okuma ortam ve olanaklarının farklılaşabildiği bilgisine erişilmiştir (Constantine, 2004).



Yapılan bir diğere çalışmada çocuğun başkaları ile iletişime geçerek dil yeterliliklerini geliştirdiğinden yola çıkarak çok yoğun olmayan bir müdahale programı uygulanmıştır. Okul ncesi dönemde çocuğa sahip olan 125 ebeveynlere akşamüstü ev okuryazarlık ortamı ve etkileşimli kitap okumaya yönelik bir eğitim verilmiştir. Eğitim öncesinde çocukların dil yeterlilikleri ve evin okuryazarlık ortamı değerlendirilmiştir. Eğitim sonrasında eğitimi alan ailelerin ev okuryazarlık ortamını önemli ölçüde iyileştirdikleri ve bu ailelerin çocuklarının fonolojik farkındalıklarının daha çok geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Niklas & Schneider, 2017)

Ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun okuma tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan çalışmanın örneklem grubunu 5 yaşında 261 ocuk ve aileleri oluşturmaktadır. Karma yöntem kullanılan araştırmanın sonucunda çocukların okumaya yönelik tutumları ile ev okuryazarlık ortamları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik zellikler incelendiğinde, aile gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi ile ev içi okuryazarlık ortamı arasında doğrudan ilişki olduğu bulgusuna erişilmiştir. Eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklara sunulan materyal çeşitliliğinin arttığı bilgisine ulaşılmıştır (Altun, 2013).

Sosyoekonomik düzeyi farklılık arz eden ailelerin ev içi ve ev dışında çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini, hangi uygulamalarla ve ne sıklıkla desteklediğini belirlemek amacı ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitime devam eden 250 ocuk ve ailesi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın sonucunda sosyoekonomik düzey yükseldikçe ailelerin çocuklarla gerçekleştirdiği erken okuryazarlık uygulamalarının sıklığının arttığı, ailenin okuryazarlık faaliyetlerine yönelik duyarlılığının daha fazla olduğu ve erken okuryazarlık becerilerini hedefleyen materyal çeşitliliğinin arttığı bilgisine ulaşılmıştır (zbek Ayaz, 2015)

Karaahmetoğlu (2015) ailelerin ev ortamında çocuklarına sağladıkları erken okuryazarlık becerilerini destekleyen deneyimlerin sıklığını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Yapılan alışma bir diğere amacı da ebeveynlerin okuma inançları ile çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın rneklem grubunu

gelişimsel yetersizliği olan (20) ve tipik gelişim gösteren (119) çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda gruplar arasında ev okuryazarlık ortamı ve ebeveyn okuma inancı bağlamında hem alt boyutlar hem de alınan toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ebeveynlerin yaşı, gelir düzeyi, öğrenim durumu gibi değişkenlerinin; aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Ev okuryazarlık ortamı ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılan çalışmanın örneklem grubunu 36-71 ay aralığında 93 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Nicel ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın sonucunda çocuğun yaşının ve ev okuryazarlık ortamının, çocuğun kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini yordadığı bilgisine ulaşılmıştır. Ev okuryazarlık ortamının çocuğun alfabe bilgisi, alıcı ve ifade edici dil becerisi, ses bilgisel farkındalığını yordadığı bilgisine erişilmiştir (Akyüz, 2016).

Bir başka çalışmada ev içi okuryazarlık ortamı ile sınıf içi okuryazarlık ortamının çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmış ve bu amaçla nicel yöntem kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ev içerisinde sözel dil gelişimine yönelik deneyimlerin sayısının fazla olduğu, ailelerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdiği kütüphane ziyaretlerinin sayısının az olduğu, ebeveynler arası karşılaştırma yapıldığında annelerin babalara oranla çocukları ile kitap okuma sürelerinin daha uzun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak; çocukların büyük kısmının günlük kitap okuma, inceleme, vakit geçirme sürelerinin bir saatten az olduğu bilgisine erişilmiştir (Altun, 2016).

Çocukların okula hazırlık becerileri ile ev ortamı, çocuk ve ebeveyn özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bir tez çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş aralığında 281 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda annelerin okuma inançları ile ev okuryazarlık ortamında çocuğa sağlanan imkânlar arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ev erken okuryazarlık ortamı ile okul olgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan eşleştirme ve genel olgunluk arasında anlamlı

ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ev erken okuryazarlık ortamının sayı olgunluğu becerisi üzerinde anlamlı bir etki bulunmamıştır (Keleş Ertürk, 2017).

Yapılan bir diğer yüksek lisans tez çalışmasında örneklem grubunu okul öncesi eğitime devam eden 12-36 ay aralığında 31 çocuğun ebeveyni ve devam etmeyen 12-36 ay aralığında 36 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı ev okuryazarlık ortamı özellikleri ile ebeveynlerin sahip olduğu sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma deseni olarak nicel karşılaştırmalı ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim almanın ev erken okuryazarlık ortamını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğu kreşe devam eden ebeveynlerin, çocuklarına okuryazarlık becerileri açısından daha zengin bir ev ortamı sunduğu, çocukları ile daha fazla kitap okudukları, evlerinde daha fazla çocuk kitabı olduğu ve çocuğu için kitap okuma alanı bulundurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal destek algısı yüksekliği ile ev okuryazarlık ortamı özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Uluğ, 2018).

Gelişimsel dil gecikmesi olan çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma programının, ev erken okuryazarlık ortamı ve dil gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bir diğer çalışmanın örneklem grubunu 25- 36 aylık 13 çocuk (8 deney grubu-5 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların ev okuryazarlık ortamı ölçeğinden aldığı ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan kalıcılık testi ölçümlerinin ardından deney grubunda olan çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ölçeğinden aldıkları puanların son testte aldıkları puanın farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli kitap okuma programı ardından ev okuryazarlık ortamının olumlu yönde değiştiği, çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileyecek materyallerin ev ortamına dâhil edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Acar Şengül, 2019).

Gelişimsel dil gecikmesi olan çocukların ev okuryazarlık ortamlarını ve erken okuryazarlık becerilerini, tipik gelişim gösteren akranlarının ortamları ve becerileri ile karşılaştırmalı olarak incelemenin amaçlandığı bir diğer çalışmada örneklem grubunu 50-71 aylık 40 çocuk (20 deney grubu- 20 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Gelişimsel dil bozukluğuna sahip olan çocukların ev erken okuryazarlık ortamı

ölçeğinden aldıkları puanların, tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Gelişimsel dil bozukluğuna sahip olan çocukların daha az sayıda kitaba sahip olduğu ve ebeveynleri ile birlikte ev ortamında daha az okuma yaptıkları bilgisine ulaşılmıştır (Akgün, 2020).

Ev okuryazarlık ortamı ile ilgili yapılan tez çalışmalarını inceleyen bir diğer çalışmada anahtar kelime olarak ev ortamı, ev erken okuryazarlık ortamı ve okuryazarlık ortamı kelimeleri kullanılmıştır. Anahtar kelimeler sonucunda ulaşılan 299 tez incelenmiş ve 9 lisansüstü tezin konu ile ilgili olduğuna karar verilmiştir. Ayırıştırılan lisansüstü tezler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda konu ile ilgili 2013 yılında ilk lisansüstü çalışmanın yayınlandığı bilgisine ulaşılmıştır. Doktora düzeyinde 3, yüksek lisans düzeyinde 6 tez in bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaların örneklem grubu incelendiğinde ilk sırada tipik gelişim gösteren çocuklar ve ebeveynlerin aldığı ve gelişimsel dil gecikmesi yaşayan çocukların bulunduğu örneklem grubunun bu sırayı takip ettiği bilgisi elde edilmiştir (Seçim & Gönen, 2021)

Yapılan çalışmalar incelendiğinde konuyla ilgili uluslararası yayınların çok daha eski yıllardan itibaren başladığı fakat ülkemizde daha yeni bir çalışma konusu olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Buna ek olarak, ev okuryazarlık ortamı ile ilgili çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmaların örneklem gruplarını okul öncesi dönem çocukları ve ailelerinin oluşturduğu, buna ek olarak gelişimsel dil gecikmesi yaşayan çocukların da çalışmalara sıklıkla dahil edildiği bilgisine erişilebilmektedir. İçerisinde bulunduğumuz pandemi sürecinde ailelerin çocukları ile birlikte, evlerinde geçirdikleri sürenin arttığı kolaylıkla gözlemlenebilmektedir. Bu sebeple yapılacak çalışmalarda ev ortamının özelliklerinin ve bu özelliklerin çocuğun gelişim sürecine olan etkilerinin incelenmesi gerekliliği doğmaktadır. Yapılan çalışmalar özetlenecek olursa pek çok farklı değişken ile ev okuryazarlık ortamı değişkeni arasındaki ilişki ve etkileşim incelenmiştir. Ev okuryazarlık ortamı ile erken dönem dil becerileri (Burgess ve ark., 2002; Constantine, 2004; Akyüz, 2016; Niklas & Schneider, 2017), etkileşimli kitap okuma süreci (Acar Şengül, 2019), sosyoekonomik düzey ve sosyal destek (Constantine, 2004; Özbek Ayaz, 2015; Uluğ, 2018), çocuğun okumaya yönelik tutumu (Daltun, 2013) gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna ek olarak gelişimsel dil gecikmesi yaşayan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranlarının ev ortamları ve evdeki okuryazarlık uygulamaları incelenmiştir (Acar

Şengül, 2019; Akgün, 2020). İlgili araştırmalardan elde edilen bilgilerden yola çıkarak ev ortamının özelliklerinin incelenmesi ve ev okuryazarlık ortamının diğer değişkenlerle ilişkisinin ortaya koyulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bilginin edinilmesi ev okuryazarlık ortamı ile aile ve çocuğun özelliklerinin ilişkisini ve bu ilişkinin düzeyini belirleyecektir. Bu sebeple yapılan araştırmanın sıralı değişkenlerinde ev okuryazarlık ortamı değişkeni yer almaktadır.

### **Aile Okuma İnancı ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde aile okuma inancı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının sesli okuma süreçleri ile ilgili inançlarını belirlemeye yönelik yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasında çalışmanın örneklem grubu 155 ebeveynden oluşmaktadır. İlk olarak 7 alt boyut 55 madde olarak düzenlenen dördümlük likert tipindeki bu ölçek ailelere uygulanmıştır. Araştırma grubunda yer alan 32 ebeveynin evde çocukları ile birlikte yaptıkları uygulama süreci kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn okuma inançları ile evdeki okuma uygulamaları arasında ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak geliştirilen Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin (Parent Reading Belief Inventory) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (DeBaryshe & Binder, 1994).

Evde çocukla yapılan kitap okuma uygulamalarına etki eden değişkenlerin incelendiği bir diğer çalışmanın örneklem grubunda 60 düşük gelirli ebeveyn ve 56 çalışan ve orta kesim olarak ifade edilen ebeveyn yer almaktadır. Araştırma iki aşamadan oluşmuştur ve gruplar ayrı ayrı incelenmiştir. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Aile Anketi, Peabody Resim Kelime Testi, Açıklamalı Sözcük Resim Testi, Illinois Testi Psikodilbilimsel Yetenekleri ve ev okuma sürecinde alınan ses kayıtları aracılığı ile evde yapılan okuma uygulamalarının değişkenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklarla yapılan okuma faaliyetlerinin sıklığı ile ebeveyn okuma inancı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak çocukların okumaya yönelik ilgisi ile ailenin okuma inancı arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okuma inancı yüksek olan ailelerin çocukların

gelişimine uygun uygulamaları sundukları da edinilen bir diğer araştırma sonucudur (DeBaryshe, 1995).

Ebeveynlerin okuma inançları ile ev okuryazarlık ortamının boyutları ve okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen çalışmanın örneklem grubu 79 anne ve onların okul öncesi dönemdeki çocuklarından oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Çocuğun Erken Okuryazarlık Görevi kullanılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini ortaya koymak amacıyla bir kâğıda adlarını ve yaşlarını yazmaları istenmiştir. Sonrasında bu yazılar incelenerek 1 ile 5 puan arasında puan verilmiştir. Çocukların okumaya yönelik ilgilerini belirlemek için ebeveynlere 3 soru sorulmuştur. Bunlar:

- 1- Çocuğunuz kendi başına ne sıklıkta kitaplara bakar?
- 2- Çocuğunuzun kitaplara bakma süresi nasıldı?
- 3- Çocuğunuz ne sıklıkta kitaplara bakmak ya da birinin ona kitap okumasını ister?

Araştırmanın sonucunda çocukların yazma becerilerini yordayan güçlü değişkenin ev içinde sağlanan aktivitelerden çok, ailelerin okuma inancı olduğu bilgisine erişilmiştir. Ev okuryazarlık ortamının çocuğun erken dönem dil becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Aile okuma inancının ev okuryazarlık ortamının üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Weigel ve ark., 2006b).

Meksika kökenli Amerikalı 274 düşük gelirli annenin örneklem grubunu oluşturduğu bir diğer çalışmada amaç evdeki okuryazarlık faaliyetlerinin sıklığı ile ebeveyn okuma inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin istatistiksel açıdan geçerlilik ve güvenilirliğini test etmektir. Araştırmada Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ve Ev Okuryazarlık Aktiviteleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda evdeki okuryazarlık faaliyetleri ile aile okuma inancı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nin 7 alt boyutundan 5'inin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Rodriguez ve ark., 2014).

Okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan ebeveynlerin okuma inançları, evde gerçekleştirilen okuma faaliyetleri ve çocukların okuma aktiviteleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflenen ve Türkiye’de yapılan çalışmanın örneklem grubunu 4-6 yaş aralığında çocuğa sahip olan 374 ebeveyn oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği ve Çocuğun Okuma Faaliyetleri Gözlem Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üç değişken arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Tek çocuğa sahip olan ebeveynlerin ve gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin okuma inançlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu bilgisi edinilmiştir (İflazoğlu ve ark., 2014).

Çin’de yapılan ve örneklem grubu 795 ebeveyn den oluşan nicel bir çalışmada aile okuma inancı, çocukların okuma ilgileri, evdeki okuryazarlık uygulamaları ve çocukların erken dönem dil becerileri arasındaki ilişki çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda aile okuma inancının ebeveynlerin çalışma durumu, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak ailenin okuma inancının ile evdeki okuryazarlık uygulamalarının sıklığı ve niteliğini yordadığı bilgisine erişilmiştir (Teng ve ark., 2017).

Yapılan bir diğer çalışmada, aile okuma inancı ile çocukların okuma performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kesitsel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın örneklem grubu 30 ebeveyn den oluşmaktadır. Ebeveyn okuma inancı ölçeği ile ailelerin okuma inanç düzeyleri belirlenmiş, çocukların okuma performanslarını belirlemek için de ailelerden çocuklarının okuduklarını anlama düzeylerini belirlemeleri için bir anket doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın analiz sürecinde Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Ebeveyn Okuma İnancı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan okuma yönergesi alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ile çocuğun okuma performansı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu ilişkilerin hiçbirinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bilgisi paylaşılmıştır (Sabjan, 2018).

Hollanda’da yapılan bir başka çalışmada ailelerin okuma inançları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu sebeple hem nitel hem de nicel veriler kullanılmış ve analiz edilmiştir. 35 ebeveyn den veri

toplanan araştırmanın bir diğer amacı da araştırmacıların geliştirdiği ebeveyn okuma inancı aracının etkililiğini test etmektir. Araştırmanın sonucunda geliştirilen aracın farklı örneklem gruplarında uygulanabilirliğinin m¼mk¼n olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak; ailenin doğduğu ¼lke, ailenin eğitim d¼zeyi ve ev içerisinde konuşulan dil ile aile okuma inancı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Krijnen ve ark., 2021).

Yapılan alışmalar incelendiğinde 1990'lı yıllardan g¼n¼m¼ze kadar pek çok farklı ¼lkede aile okuma inancına y¼nelik çalışmaların yapıldığı sonucuna varılabilmektedir. Yapılan çalışmalarda aile okuma inancını belirlemek için Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği (Parent Reading Belief Inventory) kullanılmıştır (DeBaryshe ve Binder, 1994; DeBaryshe, 1995; Weigel ve ark., 2006b; Rodriguez ve ark., 2014; İflazoğlu ve ark., 2014; Teng ve ark., 2017; Sabjan, 2018; Krijnen ve ark., 2021). Ölçeğin farklı k¼lt¼rlerde ve farklı çalışmalarda kullanılması ölçeğin geçerlilik ve g¼venirliđini olumlu y¼nde etkilemektedir. Yapılan bu tez çalışmasının ölçme aracı belirleme s¼recinde bu durum g¼z ¼n¼nde bulundurulmuştur. Yapılan alışmalar ev ortamı ve ev ortamındaki okuma faaliyetleri (DeBaryshe, 1995; İflazoğlu ve ark., 2014), okuma sıklığı (DeBaryshe, 1995; Rodriguez ve ark., 2014; Teng ve ark., 2017), ailenin eğitim d¼zeyi (Krijnen ve ark., 2021), ailenin sosyoekonomik d¼zeyi (Teng ve ark., 2017) gibi değişkenler dikkate alınarak planlanmıştır. İlgili araştırmalardan yola çıkarak aile okuma inancı değişkeninin ev ortamı, çocuğun okuma motivasyonu ve bağımsız değişkenlerle ki bunlar: cinsiyet, anne eğitim d¼zeyi, tv izleme s¼resi, okul ¼ncesi eğitime devam etme s¼resi v.b. model oluşturularak incelenmediği g¼r¼lmektedir. Bu sebeple yapılan çalışmalardan yola çıkarak farklı bağımsız değişkenlerin yer aldığı bir modelde aile okuma inancının yerini belirlemenin gerekliliği doğmuştur.

### **Çocuğun Okuma İlgisi ve Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar**

Bu b¼l¼mde çocuğun okuma ilgisi ve motivasyonu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Konuyla ilgili 2002 yılında yapılan ailenin okuma inancı ve evdeki okuma faaliyetlerinin çocuğun okuma motivasyonu ile ilişkisini incelemeyi hedefleyen



çalışmanın örneklem grubu 65 birinci sınıfa devam eden çocuk ve çocukların annelerinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde her çocuğun bireysel olarak Okuma Motivasyonu Ölçeğini tamamladığı belirtilmektedir. Annelerle okuma inançlarına yönelik görüşmeler yapılmıştır ve bu görüşmelerde: okumanın neden gerekli olduğuna yönelik inançları, çocuklarının okumaya ilgilerine yönelik inançları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Buna ek olarak annelerden çocuklarının yazılı materyallerle ne sıklıkta etkileşim kurduğunu belirtmeleri için Çocukların Ev Okuma Etkinliği Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların okuma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların motivasyonlarının gelir düzeyi, ırk ve cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Çocukların okuma motivasyonları ile hikâye kitabı okuma ve kütüphane kullanımının sıklığı arasında istatistiksel anlamda bir ilişki bulunamamıştır. Fakat temel beceri kitapları (ABC kitapları) kullanımının çocuğun okuma motivasyonu ile arasında negatif yönde ilişki olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Baker & Scher, 2002).

Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarını belirlemek için yapılan çalışmanın örneklem grubu 451 çocuktan oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı kullanılırken her bir madde için iki farklı hayvan kullanılmış ve bu iki hayvanın okumaya yönelik karşıt görüşleri sunulmuştur. Çocuğa ise kendisini hangi hayvana yakın hissettiğini göstermesi istenmiştir. Araştırma sonuçları ölçeğin alt başlıkları olan 3 başlıkta incelenmiştir. Başlıklar okuma ve yazmaya verilen değer, okuma ve yazma ile eğlence ve okumaya yönelik kişisel görüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre üç alt boyutun sonuçları birbirine yakındır. Çocukların cinsiyetlerine göre okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının istatistiksel bakımdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirtilmektedir. Son olarak, çocukların hem okuma hem de yazma motivasyonlarının yüksek olduğu fakat yazma motivasyonlarının okuma motivasyonları kadar yüksek olmadığı bilgisine erişilmiştir (Mata, 2011).

Yapılan bir diğer çalışmada çocukların okuma yazmaya yönelik ilgileri, evdeki okuryazarlık faaliyetleri ve ebeveynlerin okumaya yönelik pozitif ve negatif tutumları değişkenleri kullanılarak bir yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve bu model test edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubu sosyoekonomik durumu düşük olan 551 okul

öncesi dönemdeki çocuk ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Ebeveynlerin okumaya yönelik negatif inançları çocukların yazı farkındalığı ile ilişkili bulunmuştur. Başka bir ifadeyle okumaya yönelik negatif inanç sergileyen ebeveynlerin çocukları daha az yazı farkındalığına sahiptir. Buna karşın pozitif inanç sergileyen ebeveynler ve çocuklarının yazı farkındalığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirtilmektedir (Dobbs-Oates ve ark., 2015).

Örneklem grubu 26 anne ve okul öncesi dönemdeki çocuklarından oluşan bir başka bilimsel araştırmanın amacı ev içerisindeki okuryazarlık ortamının, aile davranışlarının ve ailenin çocuğun akademik başarısına yönelik beklentisi ile çocuğun okuma ilgisi ile arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda olumlu aile davranışlarının çocuğun okumaya yönelik ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Matvichuck, 2015).

Yapılan bir diğer çalışmada İbranice alfabe kitapları ile yapılan ebeveyn çocuk etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların erken okuryazarlık faaliyetleri ile olan ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan 44 çocuğun yaş aralıkları 54 ay ile 78 ay arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinden de veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Çocuğun Okuma Motivasyonu Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerileri Ölçeği ve Etkileşimli Kitap Okuma Sürecinin Kodlamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin kitap okuma sürecinde resimlerden çok yazılara dikkat çektiği bilgisine ulaşılmıştır. Buna ek olarak çocukların etkileşimli kitap okuma sürecine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ve erken okuryazarlık becerileri yüksek olan çocukların düşük olan çocuklara göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır (Deitcher ve ark.,).

Başlangıç düzeyindeki okuyucuların motivasyonunu belirlemek amacıyla yapılan bir başka araştırmanın örneklem grubunu ilkokul birinci sınıfa devam eden 250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Okuma Profili Formu ve Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kitap okuma süresi ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak anne babanın kitap

okuyup okumama durumu ile çocukların okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Öztürk & İleri Aydemir, 2012).

Türkiye’de yapılan bir başka çalışmanın amacı ebeveynlerin çocukların motivasyonlarını algılamaları ile ev içi okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi dönemde çocukları olan 315 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak velilerle yapılan görüşmeler ve ÇOYAM (Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği) kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, çocukların okuryazarlık motivasyonu ile ev okuryazarlık uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Saçkes ve ark., 2015).

Başlangıç düzeyi okuyucularla yapılan bir diğer çalışmanın örneklem grubunu 282 ilkokul birinci sınıfa devam eden çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Başlangıç Düzeyi Okuyucuların Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile okuma inancı ile başlangıç düzeyi okuyucuların motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ebeveyn okuma inancı ölçeğinin alt boyutları ile başlangıç düzeyi okuyucuların motivasyonu arasındaki ilişki incelendiğinde sadece kaynaklar alt boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Gök, 2019).

Çocukların tutum ve motivasyonlarını inceleyen çalışmaların büyük bir kısmının da ilkokul ve üzeri düzeydeki çocuklarla yapıldığı görülmektedir (Gambrell ve ark., 1996; Wilson & Trainin, 2007; Baker & Scher, 2002; Gönen ve ark., 2004; Öztürk & İleri Aydemir, 2013; Gök, 2019). Fakat erken okuryazarlık becerilerinin küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başladığı bilgisi göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemdeki çocukların okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren kitapla tanışan çocukların daha sonraki yaşamlarında okumaya ilgi duydukları bilgisi paylaşılmaktadır (Laakso ve ark., 2004). Türkiye’de çocuğun okuma motivasyonuna ilişkin yapılan çalışmaların sayısının az olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı başlangıç düzeyi okuyucuların motivasyonunu incelerken (Gök, 2019; Öztürk & İleri Aydemir, 2012), okul öncesi dönemdeki çocukların okumaya yönelik ilgi ve motivasyonunu inceleyen çalışma (Saçkes ve

ark., 2015) sayısının yeterli olmadığı sonucuna varılmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların okumaya yönelik motivasyonlarını inceleyen çalışmaların sayısının artması gerekliliğinin ortaya çıktığı açıkça görölmektedir. Bu sebeple yapılan çalışmada çocuğun okuma motivasyonuna yer verilmektedir.

### **Bölüm 3**

#### **Yöntem**

Tezin bu bölümünde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

#### **Araştırmanın Türü**

Yapılan bu araştırmada değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni alanyazında korelasyonel araştırma deseni olarak da yer almaktadır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı araştırmalarda amaç iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin dışarıdan herhangi bir müdahale olmaksızın incelenmesidir (Büyüköztürk ve ark., 2012). İlişkisel araştırmalar sayesinde araştırmacılar değişkenleri doğal ortamında ölçmeyi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2012; Gay ve ark., 2012; Lodico ve ark., 2006). Araştırmacılar ilişkisel desen aracılığıyla araştırmada yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkinin durumu ve eğer bir ilişki varsa bu ilişkinin nasıl olduğuna ilişkin bilgi edinmektedir (Christensen ve ark., 2015). İlişkisel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı ilişkisel araştırmalar olarak ikiye ayrılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu araştırmada yordayıcı ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Yordayıcı ilişkisel araştırma deseni, araştırmada belirlenen bir değişkene ait bilgilerin yordayıcı olabileceği düşünülen diğer değişkenler aracılığı ile açıklanmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2012; Lodico ve ark., 2006).

İlişkisel tarama deseni kullanılan araştırmalarda bir değişkende meydana gelen değişimin bir başka değişkeni etkilediğine yönelik olan varsayım bu araştırma deseninin sahip olduğu bir zayıflık olarak görülmektedir. Bu sebeple ilişkisel tarama deseni kullanılan araştırmalarda değişkenler arası neden-sonuç ilişkisine bakılırken değişkenler arası ilişkiyi etkileyen üçüncü bir değişkenin olabileceği durumu da göz önünde bulundurulmalıdır (Christensen ve ark., 2015). Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurularak bu araştırmada oluşturulan 14 bağımsız 2 aracı bir bağımlı değişkenli modelin incelenmesi amacı ile yol analizi yöntemine başvurulmuştur. Yol analizi üç veya daha fazla değişkenin yer aldığı modeldeki değişkenler arası nedensellik ilişkisini test eden, temel olarak faktör analizi ve regresyon analizinin birleşiminden oluşan bir analiz yöntemidir (Fraenkel & Wallen, 2009). Yol analizi

yöntemi araştırmacılara değişkenlerin arasındaki ilişkileri açıklayabilme ve teorik bir model ortaya koyabilme imkânı sunmaktadır (Christensen ve ark., 2015).

### **Araştırmanın alışma Grubu**

Çalışmanın evrenini Türkiye'nin 81 il ve ilçelerindeki 36-72 ay aralığında çocuğa sahip olan ve çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ebeveynler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlenirken uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun rneklem yönteminin kullanılma sebebi ekonomiklik, ulaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından elverişli olmasıdır (Fraenkel & Wallen, 2009). Alan yazın incelendiğinde uygun örnekleme yönteminin bazı dezavantajlarına vurgu yapılmaktadır. Bunlar ulaşılabilen örneklem grubunun evreni temsil gücünün düşük olma olasılığı, yeterince bilgi toplanamama durumu şeklinde belirtilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Uygun rneklem yönteminin dezavantajlarını en aza indirmek ve örneklem grubundaki çeşitliliği arttırmak amacıyla veri toplanacak iller belirlenirken İBBS'den (İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflandırması) faydalanılmıştır.

İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflandırması 28.08.2002 tarihli ve 2002/4720 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanan kararnameye göre 81 ilin bölgesel olarak sosyoekonomik analizlerinin yapılması, bölgesel politikaların şekillendirilmesi ve Avrupa Birliği Bölgesel İstatistik Sistemi'ne uygun veri tabanı oluşturulması açısından sınıflandırılması gerekliliğinden ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırma Dzey1, Dzey2 ve Dzey3 şeklinde yapılmıştır. Dzey3 il düzeyinde sınıflandırma içermektedir ve 81 adettir. Dzey2 illerin yakınlarındaki komşu illerle gruplandırılmasını içermektedir ve 26 adettir. Dzey1 nüfus, coğrafya, temel istatistiksel göstergeler, bölgesel kalkınma planları ve illerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması ltleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur ve 12 adettir (4706 Sayılı Kararname,2002). Düzeyler ve Düzeylerde yer alan şehirler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.***İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması*

| Kod | Düzey 1 (12 Bölge) | Düzey 2 (26 Alt Bölge) | Düzey 3 (81 İl)                                 |
|-----|--------------------|------------------------|---|
| TR1 | İstanbul           | İstanbul Alt Bölgesi   | İstanbul  |
| TR2 | Batı Marmara       | Tekirdağ Alt Bölgesi   | Tekirdağ, Edirne, Kırklareli                    |
|     |                    | Balıkesir Alt Bölgesi  | Balıkesir, Çanakkale                            |
| TR3 | Ege                | İzmir Alt Bölgesi      | İzmir   |
|     |                    | Aydın Alt Bölgesi      | Aydın, Denizli, Muğla                           |
|     |                    | Manisa Alt Bölgesi     | Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak           |
| TR4 | Doğu Marmara       | Bursa Alt Bölgesi      | Bursa, Eskişehir, Bilecik                       |
|     |                    | Kocaeli Alt Bölgesi    | Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova           |
| TR5 | Batı Anadolu       | Ankara Alt Bölgesi     | Ankara  |
|     |                    | Konya Alt Bölgesi      | Karaman, Konya                                  |
| TR6 | Akdeniz            | Antalya Alt Bölgesi    | Antalya, Burdur, Isparta                        |
|     |                    | Adana Alt Bölgesi      | Mersin, Adana                                   |
|     |                    | Hatay Alt Bölgesi      | Hatay, Osmaniye Kahramanmaraş                   |
| TR7 | Batı Karadeniz     | Zonguldak Alt Bölgesi  | Zonguldak, Bartın, Karabük                      |
|     |                    | Kastamonu Alt Bölgesi  | Kastamonu, Sinop, Çankırı                       |
|     |                    | Samsun Alt Bölgesi     | Samsun, Tokat, Amasya, Çorum                    |
| TR8 | Orta Anadolu       | Kırıkkale Alt Bölgesi  | Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir   |
|     |                    | Kayseri Alt Bölgesi    | Kayseri, Yozgat, Sivas                          |
| TR9 | Doğu Karadeniz     | Trabzon Alt Bölgesi    | Artvin, Trabzon, Gümüşhane, Ordu, Giresun, Rize |
| TRA | Güneydoğu Anadolu  | Mardin Alt Bölgesi     | Mardin, Batman, Şırnak, Siirt                   |
|     |                    | Şanlıurfa Alt Bölgesi  | Şanlıurfa, Diyarbakır                           |

|            |                   |                       |                                  |
|------------|-------------------|-----------------------|----------------------------------|
|            |                   | Gaziantep Alt Bölgesi | Gaziantep, Adıyaman, Kilis       |
| <i>TRB</i> | Ortadoğu Anadolu  | Malatya Alt Bölgesi   | Malatya, Elâzığ, Bingöl, Tunceli |
|            |                   | Van Alt Bölgesi       | Van, Muş, Bitlis, Hakkâri        |
| <i>TRC</i> | Kuzeydoğu Anadolu | Ağrı Alt Bölgesi      | Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan       |
|            |                   | Erzurum Alt Bölgesi   | Erzurum, Erzincan, Bayburt       |

Yapılan çalışmada her bir düzey ayrı bir tabaka olarak kabul edilmiştir. Düzey 1'deki tabakalarda yer alan şehirlerin isimleri her bir düzey için ayrı ayrı olmak kaydıyla bir torba içerisinde atılmış ve şehirler arasından rastgele seçim yapılmıştır. Bu işlem 12 kez tekrar edilmiştir ve rastgele yapılan bu seçimler sonucunda İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması ile sınıflandırılan 12 bölgeden 12 şehir seçilmiştir. Belirlenen şehirler sırasıyla Sakarya, Adana, Van, Mardin, İzmir, İstanbul, Balıkesir, Sivas, Trabzon, Erzincan, Amasya, Ankara şeklindedir.

Yapılan araştırmada belirlenen illerden veri toplanmıştır. Farklı bölgelerde yer alan illerden veri toplanması evrenin temsil gücünü arttıracaktır. Araştırmanın örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.



**Tablo 2.***Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

| Özellik        | Grup                   | N   | %    |
|----------------|------------------------|-----|------|
| Çocuk Cinsiyet | Kız                    | 247 | 44.4 |
|                | Erkek                  | 309 | 55.6 |
|                | Toplam                 | 556 | 100  |
| Yakınlık       | Anne                   | 406 | 73   |
|                | Baba                   | 127 | 22.8 |
|                | Diğer                  | 23  | 4.1  |
|                | Toplam                 | 556 | 100  |
| Gelir Düzeyi   | Alt (3000 TL ve altı)  | 123 | 22.1 |
|                | Orta (3001 TL-8000 TL) | 297 | 53.4 |
|                | Üst (8001 TL ve üstü)  | 136 | 24.5 |
|                | Toplam                 | 556 | 100  |
| Şehir          | Sakarya                | 50  | 9    |
|                | Adana                  | 36  | 6.5  |
|                | Van                    | 54  | 9.7  |
|                | Mardin                 | 34  | 6.1  |
|                | İzmir                  | 28  | 5    |
|                | İstanbul               | 65  | 11.7 |
|                | Balıkesir              | 48  | 8,6  |
|                | Sivas                  | 56  | 10.1 |
|                | Trabzon                | 33  | 5.9  |
|                | Erzincan               | 42  | 7.6  |
|                | Amasya                 | 50  | 9    |
|                | Ankara                 | 60  | 10.8 |
|                | Toplam                 | 556 | 100  |

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 556 aileden 247'si kız çocuğa, 309'u erkek çocuğa sahiptir. Çocuğa birinci dereceden bakım veren ve ölçeği dolduran kişilerden 406'sı anne, 127'si baba ve 23'ü diğer kişilerden (çocuğa bakım veren annearne, dede, hala, teyze) oluşmaktadır. Ailelerin gelir düzeyi incelendiğinde alt (3000 TL ve altı) 123 aile, orta (3001 TL-8000 TL) 297 ve Üst (8001 TL ve üstü) 136 aile bulunmaktadır. Alt düzey açlık sınırı, orta düzey yoksulluk sınırı ve üst düzey yoksulluk sınırı üzerindeki gelir düzeyleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyon'undan gerekli izinler alındıktan sonra başlanmıştır. 2021- 2022 Eğitim Öğretim yılı sürecinde 24 Mart 2021- 6 Haziran 2021 tarihleri arasında araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma verileri çevrim içi ortamda metin tabanlı mesajlaşma forumları, elektronik posta ve okul öncesi ebeveynlerin takipçisi olduğu portallar aracılığı ile toplanmıştır. Süreçte sosyal medyada geniş kitlelere ulaşan çocuk kitabı yazarları, editörleri ve illüstratörlerinden yararlanılmıştır. Pandemi sebebiyle örneklem grubunda yer alan ebeveynlere doğrudan ulaşılammıştır. Çevrimiçi veri toplama araçlarının tercih edilmesinin temel sebebi de pandemidir. Çevrimiçi platformlar hastalık bulaşı konusunda herhangi bir risk taşımadığı için ebeveynler tarafından ölçek doldurma sürecinde kaygı yaratacak bir durumla karşılaşılmadığı araştırmacıya bildirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplam 3 ölçek ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunu ölçmek için Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM), Ev içi okuryazarlık kalitesini belirlemeye yönelik Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EOO) ve ebeveynlerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerine yönelik inançlarını belirlemek amacı ile Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (AOİ) kullanılmıştır. Modelde yer alan bağımsız değişkenlere yönelik bilgi ise demografik bilgi formu ile elde edilmiştir.

Çalışmada ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirliğine ve geçerliğine kanıt sunmak amacıyla önce araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçek için güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Bu anlamda ölçeklerin uygulandığı ebeveyn grubundan elde edilen puanların iç tutarlılığının sağlanıp sağlanmadığı hakkında bilgi veren Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı hesaplanırken (Gliner ve ark., 2017; Thorndike & Thorndike-Christ, 2010) belirli bir yapıyı ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin kuramsal özelliklerinin uygulama yapılan ebeveyn grubu için geçerliğini tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir (Brown, 2015; Hair ve ark., 1998). Yapılan DFA sonucunda faktör yükleri, hata varyansları, hesaplanan t değerleri ve dikkate alınan uyum indeksleri

bir arada değerlendirilerek ölçeklerdeki maddelerin ilgili boyutu temsil gücü hakkında bilgi edinilmiş ve ölçülmek istenen psikolojik özelliklerin ne oranda ölçüldüğü ortaya konulmuştur (Stevens, 2009). Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı hesaplandıktan sonra elde edilen katsayıların yorumlanması amacıyla George ve Mallery'nin (2016) çalışmasında açıklanan değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre hesaplanan değerlerin 0.60-0.69 arasında olması dikkate alınabilir, 0.70-0.79 arasında olması kabul edilebilir, 0.80-0.89 arasında olması iyi ve 0.90-1.00 arasında olması ise mükemmel düzeyde güvenilirliğin var olduğu şeklinde yorum yapılmıştır.

### ***Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM)***

Saçkes, Işıtan, Avcı, Justice (2015) tarafından geliştirilen (ÇOYAM) ebeveyn görüşüne dayalı 5'li Likert tipi (hiçbir zaman ve her zaman) bir ölçektir. 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bu ölçekte ev içerisinde ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen okuma aktiviteleri aracılığı ile çocuğun okuma motivasyonunun, ebeveynin algısında nasıl olduğu saptanmak amaçlanmaktadır. Ölçek ebeveyn tarafından doldurulmakta ve doldurulması yaklaşık 5-7 dakika sürmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde algılanan motivasyon, düşük puan ise düşük düzeyde algılanan motivasyon anlamını taşımaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin bu çalışmada kullanılma sebepleri kültüre uygunluk, yüksek düzey güvenilirlik, kapsam ve içerik geçerliliği olarak sıralanabilmektedir. Ölçeğin alt boyutları sırası ile ilgi, yeterlilik, sebat ve çaba, kendini verme olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili bilgiler aşağıda belirtilmektedir.

#### **1. İlgi**

İlgi alt boyutunda toplam 6 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun genel olarak okuma aktivitelerine yönelik olan ilgisini ebeveyn penceresinden öğrenmeye odaklanmaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğum benden kitap okumamı ister.*

#### **2. Yeterlilik**

Bu alt boyutta toplam 5 madde bulunmaktadır. Alt boyuttaki maddeler çocuğun kitap okuma aktiviteleri sırasındaki becerisinin ebeveyne yansımına odaklanmaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğum öykünün hangi konuda olduğunu anlayabilir.*

### 3. Sebat ve Çaba

Sebat ve çaba alt boyutunda toplam 4 madde bulunmaktadır. İlgili alt boyuttaki maddeler kitap okuma etkinlikleri sırasında, özellikle dikkat dağıtıcı unsurlar olduğunda, çocuğun etkinlikle meşgul olma durumuna yönelik ebeveyn görüşünü belirlemeye odaklanmaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğum çevrede gürültü olsa bile okunan kitaba dikkatini verir.*

### 4. Kendini Verme

Bu alt boyutta toplam 4 madde bulunmaktadır. Maddeler kitap okuma sırasında çocuğun üst düzey bilişsel becerilerini kullanarak sürece dâhil olmasına ilişkin ebeveyn görüşüne odaklanmaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğun ona öykü okunurken öyküye ilavelerde bulunur/ne olacağını tahmin eder.*

ÇOYAM ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.82 ile 0.90 arasında değerler elde edilmiştir. Detaylı bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Ölçeğin Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Katsayıları*

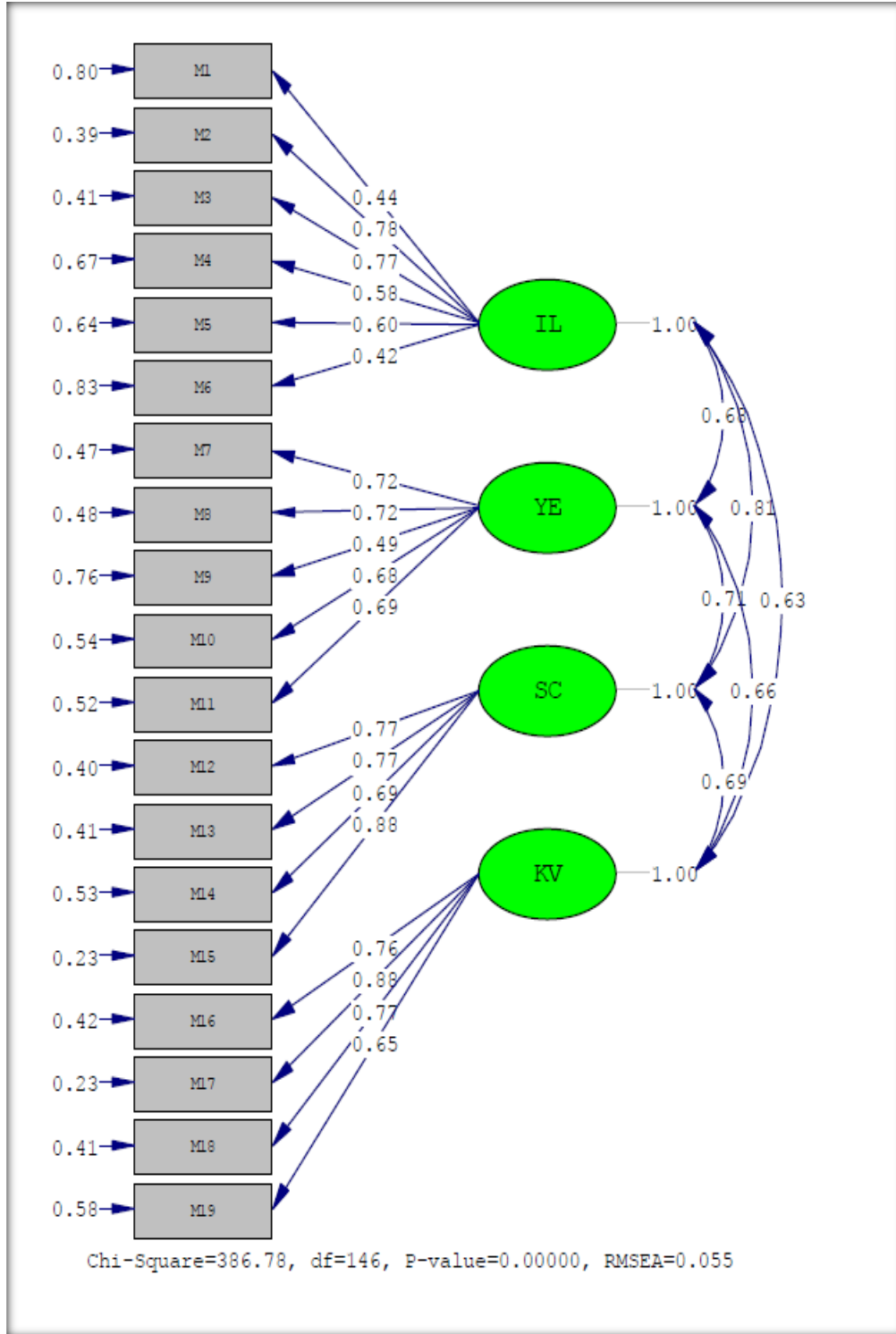
| Alt Boyut Başlıkları | Madde Numaraları | Cronbach Alfa Katsayıları |
|----------------------|------------------|---------------------------|
| İlgi                 | 1, 2, 3, 4, 5, 6 | 0.82                      |
| Yeterlik             | 7, 8, 9, 10, 11  | 0.83                      |
| Sebat ve Çaba        | 12, 13, 14, 15   | 0.90                      |
| Kendini Verme        | 16, 17, 18, 19   | 0.82                      |
| Toplam               | 19 madde         | 0.84                      |

Ölçek geliştirme sürecinde 42 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur ve 5 kişilik alan uzmanı tarafından dil ve içerik geçerliliğini belirleme amacıyla incelenmiştir. İncelemenin ardından madde sayısı 19'a düşürülmüştür. Okunabilirliği ve anlaşılabilirliğini test etme amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmaya 8 ebeveyn katılım göstermiştir. Pilot çalışmanın ardından bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmadığı sonucuna varılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde 315 ebeveyn (248 anne ve 67 baba) veri toplanmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda 4 faktörden oluşan 19 madde doğrulanmış ve önemli uyum indekslerinden  $\chi^2 = 328.81$ ,  $df = 146$ ,  $p < 0.001$ , NNFI = 0.98, CFI = 0.99, AGFI = 0.99, RMSEA = 0.063 şeklinde hesaplanmıştır.

Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeğinin (ÇOYAM) uygulama yapılan grup için geçerli ve güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla bu araştırma özelinde sırasıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan DFA sonuçlarına ilişkin değerler Şekil 5'te gösterilmiştir.

**Şekil 5.**

*DFA modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları*



Araştırma kapsamında kullanılan ÇOYAM ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla yapılan DFA sonuçlarına göre, ölçekte yer alan 19 madde ile kurulan ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş

regresyon katsayılarının (faktör yükleri) 0.42 ile 0.88 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm bu katsayıların 0.05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Hesaplanan hata varyansları ise 0.23 ile 0.83 arasında yer almıştır. Tabachnick ve Fidel (2013) tarafından her bir madde için standart regresyon katsayılarının (faktör yükü) 0.32'ün üstünde olmasının yeterli olduğu belirtildiğinden, bu araştırma kapsamında yapılan DFA sonucunda hesaplanan faktör yüklerinin yeterince yüksek olduğu tespit edilmiştir. ÇOYAM ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarına ait kurulan DFA modelinin model veri uyumuna ait referans aralıkları (Forza & Filippini,1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003) ve bu çalışmada elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri*

| Uyum Ölçüsü   | ÇOYAM ölçeğine ait değerler | İyi düzey uyum             | Kabul edilebilir düzey uyum | Yorum            |
|---------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------|
| $\chi^2 / sd$ | 2.65                        | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$  | $2 < \chi^2/sd \leq 5$      | Kabul Edilebilir |
| RMSEA         | 0.05                        | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$   | $0.05 < RMSEA \leq 0.08$    | İyi              |
| SRMR          | 0.05                        | $0 \leq SRMR \leq 0.05$    | $0.05 < SRMR \leq 0.10$     | İyi              |
| CFI           | 0.98                        | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.95 \leq CFI < 0.97$      | İyi              |
| NFI           | 0.97                        | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq NFI < 0.95$      | İyi              |
| NNFI          | 0.98                        | $0.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq NNFI < 0.97$     | İyi              |
| GFI           | 0.91                        | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.80 \leq GFI \leq 0.95$   | Kabul Edilebilir |

Tablo 4'te görüldüğü üzere ÇOYAM ölçeğinden elde edilen ölçümler için kurulan DFA modelinde  $\chi^2 / sd= 2.65$  olarak elde edilmiştir. Bu değer kabul edilebilir düzeydedir. RMSEA ve SRMR değerleri 0.05'e eşit olduğundan bu indeksler için uyumun iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde CFI, NFI ve NNFI değerlerinin 0.95'in üzerinde olması iyi düzeyde uyum gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca GFI değerinin ise 0.95'in altında olması nedeniyle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmıştır (Forza & Filippini,1998; Hair ve ark., 1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Sümer, 2000). Elde edilen tüm bulgular beraber

değerlendirildiğinde ÇOYAM ölçeğinden elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ÇOYAM ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin geçerliği için sunulan kanıtlara ek olarak bu ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Araştırma Kapsamında Kullanılan ÇOYAM Ölçeğinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri*

| Ölçek   | Alt Ölçekler   | Madde Sayısı | Cronbach Alpha Katsayıları |
|---|----------------|--------------|----------------------------|
|   | İlgi           | 6            | 0.76                       |
| Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM) | Yeterlilik     | 5            | 0.79                       |
|   | Sebat ve Çaba  | 4            | 0.86                       |
|   | Kendini verme  | 4            | 0.84                       |
|   | Ölçeğin Geneli | 19           | 0.92                       |

Tablo 5'ten görüldüğü üzere ÇOYAM ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçları dikkate alındığında, ölçeğin geneline ait güvenirlilik katsayısı 0.92 olarak elde edilmiştir. Bu değer ölçekten elde edilen ölçümlerin George ve Mallery (2016) tarafından önerilen aralıklara göre güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında güvenirlilik katsayısı değerlerinin genel olarak 0.70'ten yüksek olduğu diğer bir ifade ile kabul edilebilir bir güvenirliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EOO)**

Ev okuryazarlık ortamının kalitesini değerlendirme amacı ile Marjanovic Umek, Podlesek ve Fekonja tarafından, 2005 yılında geliştirilen orijinal dilde ismi Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ) olan ölçek ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Toplam 5 alt boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek Altun tarafından, 2013 yılında Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ismi ile Türkçe 'ye uyarlanmıştır. 6'lı likert tipinde (hiçbir zaman ve her zaman) olan bu ölçek



uyarlama çalışmasında da toplam 32 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Ankara'nın 5 ayrı ilçesinden 754 ebeveynden veri toplanmıştır. Katılımcı ebeveynlerin %83'ü anne ve %17'si babalardan oluşmaktadır. Ölçek ebeveynler tarafından doldurulmakta ve doldurma süresi yaklaşık 8-10 dakika sürmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

### **Dili Kullanma ve Açıklama Desteği**

Bu alt boyutta ebeveynin günlük hayatta çocuğu ile kurduğu iletişimde dili kurallarına uygun kullanma, gerektiğinde çocuğunu cesaretlendirme ve ona açıklama yapma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

**Örnek soru:** *Aynı soruyu defalarca sorsa bile çocuğumun sorduğu soruları cevaplar ve konu ile ilgili açıklamalarda bulunurum.*

#### **1. Kitap Okuma, Kütüphane ve Tiyatro Etkinlikleri**

Bu alt boyutta ebeveynin çocuğuna kitap okuma, kütüphaneyi kullanma ve çocuk tiyatrosu/sineması gibi etkinliklere katılma durumları ile ilgili sorular yer almaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğumla birlikte kütüphaneye gittiğimizde çocuğum kütüphaneden istediği kitapları ödünç alır.*

#### **2. Ortak Aktiviteler ve Karşılıklı İletişim**

Bu alt boyutta ebeveyn ve çocuğun birlikte gerçekleştirdiği aktivitelere ebeveynlerin zaman ayırma, çocuğunu aktivite hakkında konuşmak için teşvik etme ve çocukla iletişim kurma durumları ile ilgili sorular yer almaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğumun kitaplardaki resimlere bakarak hikâyeye anlatmasını teşvik ederim.*

#### **3. Etkileşimli Okuma**

Bu alt boyutta ebeveynin çocuk ile birlikte gerçekleştirdiği aktivite süreçlerindeki esnekliği, yönlendirmeleri, açıklamaları ve iletişimi ile ilgili sorular yer almaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğuma kitap okurken onun kendisine ait hikâyeler oluşturmasına izin veririm.*

#### **4. Potansiyel Gelişim Alanı Desteği**

Bu alt boyutta çocuğun yapabildiklerinden çok yapabileceklerine yönelik bir desteğin var olma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır. Başka bir deyişle çocuğa model olarak, çocuğu destekleyerek ve öğretim metotları kullanarak çocuğu olduğu yerden bir adım öteye taşıyacak eylemlerin gerçekleşme durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğumun harfleri öğrenmesi konusunda ona destek olurum (Örneğin: Ona kitaptaki harfleri gösteririm, Ona kendi adındaki harfleri öğretirim).*

Uyarlama çalışmasında ölçeğin Güvenirlilik katsayısı 0.91'dir. Uyarlama sürecinde veriler toplandıktan sonra madde geçerlilik ve güvenilirlikleri için gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. İlk olarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin orijinal formunda 0.91 olan Cronbach Alfa katsayısı uyarlama çalışmasında 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları, madde dağılımları ve Cronbach Alfa katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 6' da yer almaktadır.

**Tablo 6.**

*Ölçeğin Alt Boyutları, Varyans Değerleri ve Cronbach Alpha Katsayıları*

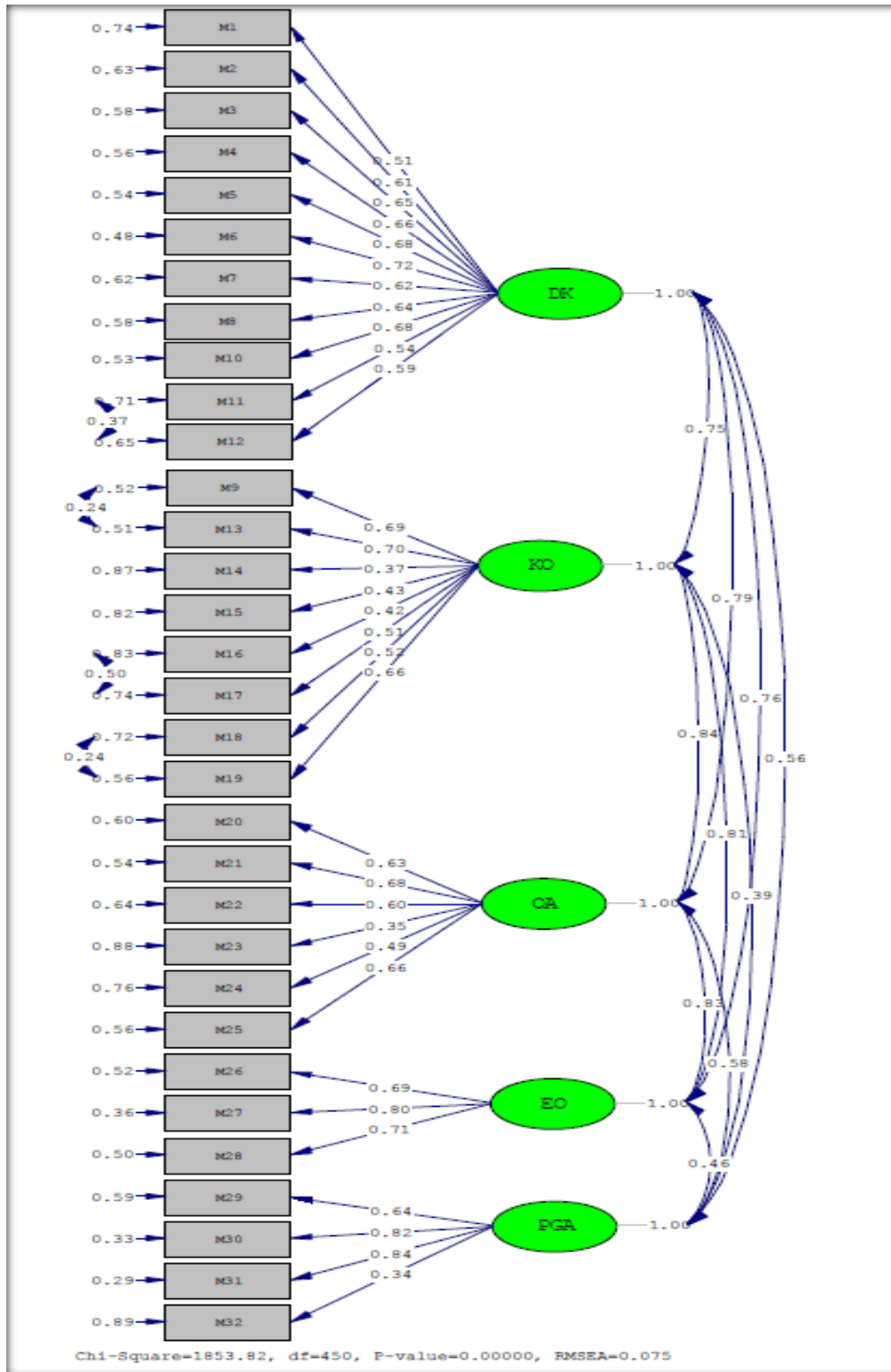
| Alt Boyut Başlıkları                           | Madde Numaraları                   | Cronbach Alfa Katsayıları (Umek, v.d., 2005) | Cronbach Alfa Katsayıları (Altun, 2013) |
|--|------------------------------------|--|---|
| Dili Kullanma ve Açıklama Desteği              | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 | .85  | .84                                     |
| Kitap Okuma, Kütüphane ve Tiyatro Etkinlikleri | 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19      | .84  | .82                                     |
| Ortak Aktiviteler ve Karşılıklı İletişim       | 20, 21, 22, 23, 24, 25             | .84  | .93                                     |
| Etkileşimli Okuma                              | 26, 27, 28                         | .79  | .76                                     |
| Potansiyel Gelişim Alanı Desteği               | 29, 30, 31, 32                     | .77  | .75                                     |
| <b>Toplam</b>                                  | 32 madde                           | .91  | .89                                     |

Ölçeğin çeviri sürecinde 2 maddede değişikliğe gidildiği belirtilmektedir. Değişiklik yapılan maddelerden birisi 17. maddedir ve orijinal formunda “Çocuğumla kukla tiyatrosuna ya da sinemaya giderim” şeklinde olan madde “Çocuğumla çocuk tiyatrosuna ya da sinemaya giderim” şeklinde düzenlenmiştir.

Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EOO) bu çalışma özelinde uygulama yapılan grup için geçerli ve güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla sırasıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan DFA sonuçlarına ilişkin değerler Şekil 6’da gösterilmiştir.

## Şekil 6.

DFA modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları



Araştırma kapsamında kullanılan EOO ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla yapılan DFA sonuçlarına göre, ölçekte yer alan 32 madde ile kurulan ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayılarının (faktör yükleri) 0.34 ile 0.84 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm bu katsayıların 0.05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Hesaplanan hata varyansları ise 0.29 ile 0.89 arasında yer almıştır. Tabachnick ve Fidel (2013) tarafından her bir madde için standart regresyon katsayılarının (faktör yükü) 0.32'ün üstünde olmasının yeterli olduğu belirtildiğinden, bu araştırma kapsamında yapılan DFA sonucunda hesaplanan faktör yüklerinin yeterince yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kurulan modelde hata varyansları birbirleri ile yüksek ilişki gösteren M11-M12, M9-M13, M16-M17 ve M18-M19 maddeleri için örtük yapı tarafından açıklanmayan varyanslarının ilişkili olduğu değerlendirilmiş ve belirtilen maddeler için önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. EOO ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarına ait kurulan DFA modelinin model veri uyumuna ait referans aralıkları (Forza & Filippini,1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003) ve bu çalışma kapsamında elde edilen değerler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri*

| Uyum Ölçüsü   | EOO ölçeğine ait değerler | İyi düzey uyum              | Kabul edilebilir düzey uyum | Yorum            |
|---------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------|
| $\chi^2 / sd$ | 4.12                      | $0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$ | $2 < \chi^2 / sd \leq 5$    | Kabul Edilebilir |
| RMSEA         | 0.07                      | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$    | $0.05 < RMSEA \leq 0.08$    | Kabul Edilebilir |
| SRMR          | 0.07                      | $0 \leq SRMR \leq 0.05$     | $0.05 < SRMR \leq 0.10$     | Kabul Edilebilir |
| CFI           | 0.95                      | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$   | $0.95 \leq CFI < 0.97$      | Kabul Edilebilir |
| NFI           | 0.93                      | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$   | $0.90 \leq NFI < 0.95$      | Kabul Edilebilir |
| NNFI          | 0.94                      | $0.97 \leq NNFI \leq 1.00$  | $0.95 \leq NNFI < 0.97$     | Kabul Edilebilir |
| GFI           | 0.80                      | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$   | $0.80 \leq GFI \leq 0.95$   | Kabul Edilebilir |

Tablo 7'de görüldüğü üzere EOO ölçeğinden elde edilen ölçümler için kurulan DFA modelinde  $\chi^2 / sd = 4.12$  olarak elde edilmiştir. Bu değer kabul edilebilir düzeydedir. Benzer şekilde RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.05 ile 0.08 arasında olması nedeniyle kabul edilebilir düzeyde oldukları görülmüştür. Ayrıca CFI, NFI ve

NNFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması, GFI değerinin ise 0.80 olması nedeniyle kabul edilebilir uyum gösterdikleri anlaşılmıştır (Forza & Filippini,1998; Hair ve ark., 1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Sümer, 2000). Elde edilen tüm bulgular beraber değerlendirildiğinde EOO ölçeğinden elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 8.**

*Araştırma Kapsamında Kullanılan Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri*

| Ölçek                               | Alt Ölçekler                                   | Madde Sayısı | Cronbach Alpha Katsayıları |
|-------------------------------------|--|--------------|----------------------------|
| Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EOO) | Dili Kullanma ve Açıklama Desteği              | 11           | 0.88                       |
|                                     | Kitap Okuma. Kütüphane ve Tiyatro Etkinlikleri | 8            | 0.81                       |
|                                     | Ortak Aktiviteler ve Karşılıklı İletişim       | 6            | 0.76                       |
|                                     | Etkileşimli Okuma                              | 3            | 0.77                       |
|                                     | Potansiyel Gelişim Alanı Desteği               | 4            | 0.73                       |
|                                     | Ölçeğin Geneli                                 | 32           | 0.92                       |

Tablo 8'den görüldüğü üzere araştırmada kullanılan diğer bir ölçme aracı olan EOO ölçeğinin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak elde edilmiştir. Bu değer ölçekten elde edilen ölçümlerin George ve Mallery (2016) tarafından önerilen aralıklara göre güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında güvenilirlik katsayısı değerlerinin genel olarak 0.70'ten yüksek olduğu diğer bir ifade ile kabul edilebilir bir güvenilirliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Aile Okuma İnancı Ölçeği***

Yabancı literatürdeki orijinal ismi Parent Reading Belief Inventory (PRBI) olan Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, ebeveynlerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerine yönelik inançlarını belirlemek amacı ile DeBaryshe ve Binder tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Ölçek için geliştirilen ilk formda psikometrik özellikleri Avrupa kökenli Amerikan ve Afro-Amerikan olan ve alt sosyoekonomik

düzeyde bulunan annelerden oluşan bir örneklem grubundan veri toplanmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan bu ölçeğin yanıtlanma süresi yaklaşık 10 dakikadır. Maddelerin yanıtlanma sürecinde “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “çok katılıyorum” seçenekleri ebeveynler tarafından işaretlenmekte ve “hiç katılmıyorum” yanıtı için 1 puan, “çok katılıyorum” yanıtı için ise 4 puan verilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan ebeveynlerin okuma inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yazarların hazırlamış olduğu manuel vasıtasıyla ölçeğin analiz sonuçlarına ilişkin bilgilere erişilmiştir. Yapılan analizler sonucunda nihai olarak yedi alt boyuttan oluşan ölçeğin her bir alt boyutu için iç tutarlılık anlamında hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları 0.50 ve 0.85 arasında farklılaştığı görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve her bir boyut için hesaplanan faktör yüklerinin 0.31 ile 0.88 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için ölçek 25 aileye tekrar uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir. Ölçüt geçerliği için ise ölçek puanları ile evde okuma ortamına ilişkin elde edilen ölçümler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve ebeveyn okuma inancı ile aile okuryazarlığı arasındaki ilişkilerin 0.35 ile 0.58 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (DeBaryshe & Binder, 1994).

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması ilk olarak Türkay ve Iflazoğlu Şaban (2011) tarafından 374 ebeveyn den veri toplanarak yapılmıştır. Madde sayısı bu çalışma sonucunda 27’ye düşürülmüştür. Ardından aynı ölçek Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu tarafından 2014 yılında 420 anneden oluşan daha geniş bir örneklem grubundan veri toplanmıştır. Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ismi ile tekrar Türkçe’ye çevrilerek uyarlama çalışması yapılmıştır. Tekrar uyarlama yapılma sebebi makalede belirtilmemiştir fakat ilk çalışmada yeni bir çalışmaya ihtiyaç duyulabileceğinin bilgisinin verilmesi uyarlanma sebebi olarak düşünülmektedir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda orijinal formda 42 olan madde sayısı 40’a düşürülmüştür. Ölçeğin farklı kültürlere uyarlamalarında maddelerin faktör yapısının değiştiği ve ölçek maddelerinin çıkarıldığı belirtilmektedir (Wu & Honig, 2010; Boomstra ve ark., 2013). Bu bağlamda Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, (2014) tarafından yapılan çalışmada 8. ve 30. maddelerin t puanlarının düşük olması nedeniyle alandan 3 uzmanın görüşü alınarak ölçeğin iki maddesi çıkarılmıştır. DFA sonucunda ise 40 maddeden oluşan 7 faktör doğrulanmış ve

önemli uyum indekslerinden  $\chi^2/sd=5.72$ , CFI=0.90, NNFI=0.90, NFI=0.90, IFI=0.90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve çevresel etki ile okuma yönergesi alt boyutlarında yer alan maddeler için güvenilirlik katsayısı 0.70'den düşük, geriye kalan beş boyutta ise 0.70'ten yüksek bulunmuştur. Ölçekteki tüm maddelerin güvenilirlik katsayısı ise 0.79 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçların ölçeğin orijinalinde ortaya konulan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir (Şimşek Çetin ve ark., 2014).

2018 yılında ölçeğin ilk uyarlamasını yapan yazarı da içinde barındıran bir ekip Iflazoglu Saban, Altınkamış, Deretarla Gül önceki çalışmalarda karşılaşılan zayıf noktaların güçlendirilmesi ve daha geniş bir örneklem grubuyla ölçeği daha güvenilir hale getirmek için ölçeği tekrar Türk kültürüne uyarlamışlardır. Ölçeğin son uyarlama çalışmasında 952 ebeveynden (749 anne ve 181 baba) veri toplanmıştır. Bu çalışmada yapılan DFA sonucunda orijinalinde 7 alt boyut 42 maddeden oluşan ölçek, yine 7 alt boyut ve 39 maddeden oluşmuştur. Bu süreçte 8, 30 ve 31. Maddeler t puanları düşük olduğu gerekçesi ile alan uzmanlarının görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. DFA sonucunda 39 maddeden oluşan 7 faktör doğrulanmış ve önemli uyum indekslerinden  $\chi^2/sd=2.82$ , RMSEA=0.067, SRMR=0.056, CFI=0.93, GFI=0.91, IFI=0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasındaki korelasyonlar 0.36 ve 0.83 arasında değişiklik göstermiştir. Ölçeğin 39 maddeden oluşan nihai formu için 2, 4, 6, 9, 13, 15, 17, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39 maddelerin ters puanlanması gerektiği belirtilmiştir. Ölçeğin 7 alt boyutu ve bu alt boyutların amaçları sırasıyla aşağıda sıralanmaktadır.

### 1. Öğretimin Etkililiği

Bu alt boyutta çocuğun gelişimi ve öğrenmesinde ebeveynin/öğretmenin/okulun rolü ile ilgili maddeler yer almaktadır. Toplam 8 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Maddeler) bulunmaktadır.

**Örnek soru:** *Anne-baba olarak çocuğumun gelişiminde öğretici bir rol oynuyorum.*

### 2. Olumlu Etki



Bu alt boyutta okuma zamanına yönelik katılım ve süreç içerisinde yaşamına etkiler ile ilgili maddeler yer almaktadır. Toplam 10 madde ( 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18. Maddeler) bulunmaktadır.

**Örnek soru:** *Çocuğumla beraber bir şeyle okumaktan zevk alıyorum.*

### 3. Sözel Katılım

Bu alt boyutta kitap okuma sürecinde çocuğun katılım durumu ile ilgili maddeler yer almaktadır. Toplam 8 madde (19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26. Maddeler) bulunmaktadır.

**Örnek soru:** *Okuma, çocukların iyi bir dinleyici ve iyi bir okuyucu olmalarını sağlar.*

### 4. Okuma Yönergesi

Bu alt boyutta kitap okuma sürecinde ebeveynin harflerle, akışla, kelimelerle ve renklerle ilgili etkileşim sürecine yönelik maddeler yer almaktadır. Toplam 2 madde (27, 28. Maddeler) bulunmaktadır.

**Örnek soru:** *Harflerin veya basit sözcüklerin nasıl okunabileceğini öğrenmesi için çocuğuma hikâye/kitap okuyorum.*

### 5. Bilgi Kaynağı

Bu alt boyutta ebeveynlerin çocuğun temel değer yargıları, günlük hayat ile ilgili becerileri kitaplardan öğrenip öğrenemediklerine yönelik inançlarını belirlemek adına konumlandırılmış maddeler yer almaktadır. Toplam 5 madde (29, 30, 31, 32, 33. Maddeler) bulunmaktadır.

**Örnek soru:** *Okuduğum hikâyeyi/kitabı daha inandırıcı hale getirebilmek için, çocuğumun davranışları ile bağlantılı hale getirmeye çaba gösteriyorum.*

### 6. Kaynaklar

Bu alt boyutta çocukla birlikte kitap okumak için gerekli olan zaman, şartlar ve durumlar ile ilgili maddeler yer almaktadır. Toplam 4 madde ( 34, 35, 36,37. Maddeler) bulunmaktadır.

**Örnek soru:** *Çok istememe rağmen, çocuğuma hikâye/kitap okuyamayacak kadar meşgul ve yorgun oluyorum.*

### 7. Çevresel Etki

Bu alt boyutta ebeveynlerin dil gelişiminin doğuştan mı yoksa çevresel şartlarla mı geliştiğine yönelik inançlarını belirlemek adına maddeler yer almaktadır. Toplam 2 madde (38, 39. Maddeler) bulunmaktadır.

**Örnek soru:** *Bazı çocuklar doğası gereği konuşkan bazıları da sessizdir. Anne-babaların bu özellik üzerine çok fazla etkisi yoktur.*

Ölçeğin hem Türkiye hem de yurt dışında yapılan uyarlama çalışmalarına yönelik geçerlik ve güvenirlik bilgileri aşağıdaki Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.**

*Ölçeğin Alt Boyutları ve Cronbach Alfa Katsayıları*

| Alt Boyut Başlıkları | Cronbach Alfa Katsayıları (DeBaryshe, v.d., 1994) | Cronbach Alfa Katsayıları (Şimşek, v.d., 2014) | Cronbach Alfa Katsayıları (İflazoğlu, v.d., 2018) | Cronbach Alfa Katsayıları (Radisic, v.d., 2013) |
|----------------------|---|--|---|---|
| Öğretimin Etkililiği | .73   | .67  | .61   | .58   |
| Olumlu Etki          | .85   | .77  | .76   | .77   |
| Sözel Katılım        | .83   | .87  | .83   | .76   |
| Okuma Yönergesi      | .63   | .47  | .63   | .65   |
| Bilgi Kaynağı        | .82   | .76  | .78   | .65   |
| Kaynaklar            | .79   | .81  | .87   | .59   |
| Çevresel Etki        | .50   | .45  | .48   | .50   |

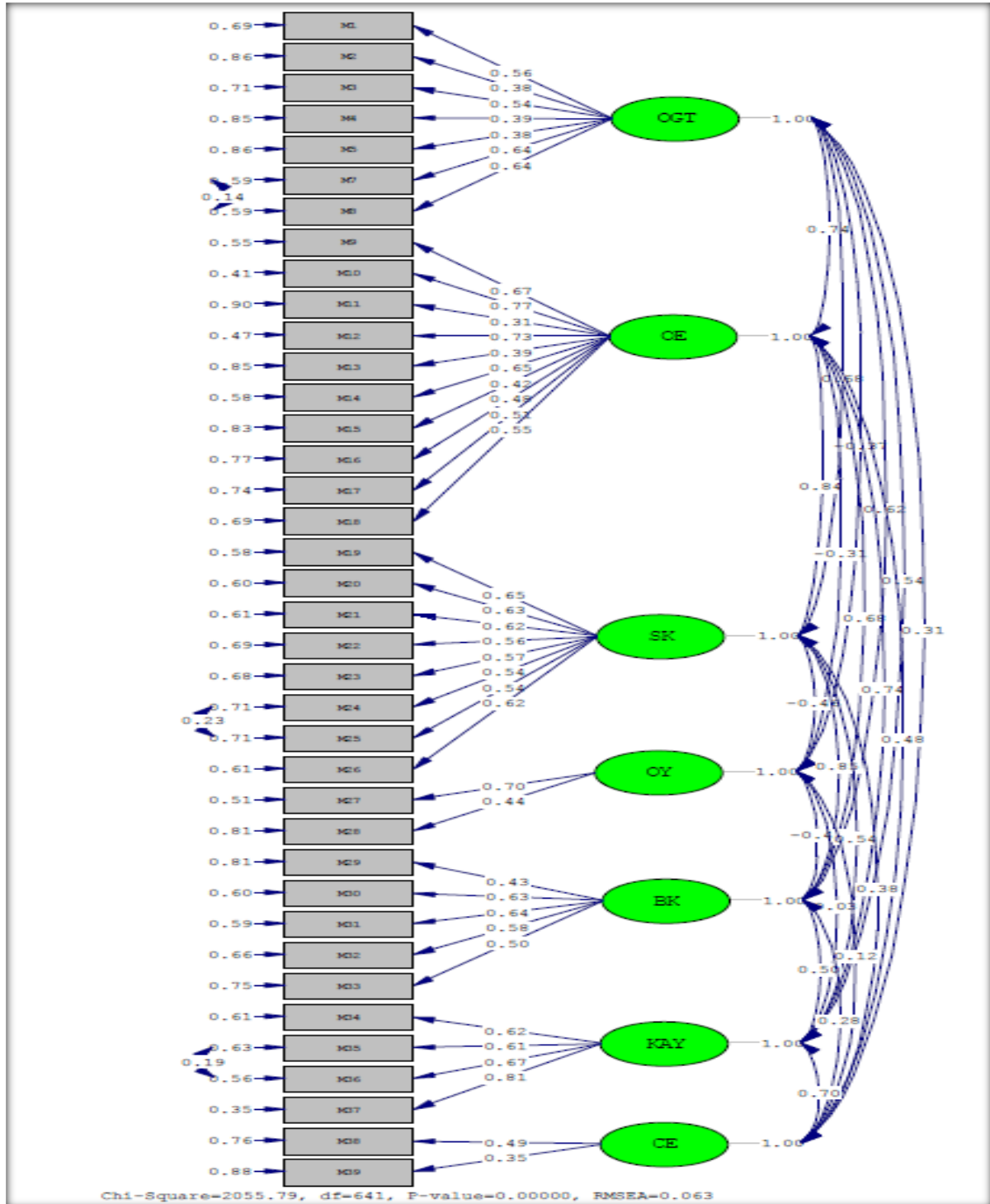
Ölçeğin çeşitli ülkelerde de uyarlamasının yapılması, geniş bir örneklem grubunda uygulanmış olması, birden fazla çalışmada kullanılması ve okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn okuma inançlarına yönelik uyarlanan tek ölçek olması nedenlerine bağlı olarak araştırmada bu ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Aile Okuma İnancı Ölçeğinin (AOI) bu çalışma özelinde uygulama yapılan grup için geçerli ve güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla sırasıyla

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan DFA sonuçlarına ilişkin değerler Şekil 7'de gösterilmiştir.

**Şekil 7.**

*DFA modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları*



Araştırma kapsamında kullanılan AOİ ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla yapılan DFA sonuçlarına göre, ölçeğin orijinalinde yer alan 6. maddenin faktör yükü 0.30'un altında çıkmış ve aynı zamanda elde edilen yol katsayısı 0.05 düzeyinde manidar bulunmamıştır. Uzman görüşü de alınarak ölçekten alınan puanlar yorumlanırken bu maddenin çalışmadığı ve çıkarılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili madde çıkarıldıktan sonra DFA modeli tekrar kurularak analizler gerçekleştirilmiştir. Şekil 7'de görüldüğü üzere ölçekte yer alan 38 madde ile kurulan ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayılarının (faktör yükleri) 0.31 ile 0.81 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm bu katsayıların 0.05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Hesaplanan hata varyansları ise 0.35 ile 0.90 arasında yer almıştır. Tabachnick ve Fidel (2013) tarafından yapılan çalışmada her bir madde için standart regresyon katsayılarının (faktör yükü) 0.32'ün üstünde olmasının yeterli olduğu belirtilmesine rağmen uygulamada bu değer 0.30'a kadar düşürülebileceği açıklandığından (Büyüköztürk ve ark., 2012), bu araştırma kapsamında yapılan DFA sonucunda hesaplanan faktör yüklerinin yeterince yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kurulan modelde hata varyansları birbirleri ile yüksek ilişki gösteren M7-M8, M24-M25 ve M35-M36 maddeleri için örtük yapı tarafından açıklanmayan varyanslarının ilişkili olduğu değerlendirilmiş ve belirtilen maddeler için önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. AOİ ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarına ait kurulan DFA modelinin model veri uyumuna ait referans aralıkları (Forza & Filippini, 1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003) ve bu çalışma kapsamında elde edilen değerler Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.***DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri*

| Uyum Ölçüsü   | AOİ ölçeğine ait değerler | İyi düzey uyum             | Kabul edilebilir düzey uyum | Yorum            |
|---------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------|
| $\chi^2 / sd$ | 3.21                      | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$  | $2 < \chi^2/sd \leq 5$      | Kabul Edilebilir |
| RMSEA         | 0.06                      | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$   | $0.05 < RMSEA \leq 0.08$    | Kabul Edilebilir |
| SRMR          | 0.07                      | $0 \leq SRMR \leq 0.05$    | $0.05 < SRMR \leq 0.10$     | Kabul Edilebilir |
| CFI           | 0.94                      | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.95 \leq CFI < 0.97$      | Kabul Edilebilir |
| NFI           | 0.93                      | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq NFI < 0.95$      | Kabul Edilebilir |
| NNFI          | 0.91                      | $0.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq NNFI < 0.97$     | Kabul Edilebilir |
| GFI           | 0.80                      | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.80 \leq GFI \leq 0.95$   | Kabul Edilebilir |

Tablo 10'da görüldüğü üzere AOİ ölçeğinden elde edilen ölçümler için kurulan DFA modelinde  $\chi^2 / sd = 3.21$  olarak elde edilmiştir. Bu değer kabul edilebilir düzeydedir. Benzer şekilde RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.05 ile 0.08 arasında olmaları nedeniyle kabul edilebilir düzeyde oldukları görülmüştür. Ayrıca CFI, NFI ve NNFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olmaları, GFI değerinin ise 0.80 olması nedeniyle kabul edilebilir uyum gösterdikleri anlaşılmıştır (Forza & Filippini, 1998; Hair ve ark., 1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Sümer, 2000). Elde edilen tüm bulgular beraber değerlendirildiğinde AOİ ölçeğinden elde edilen ölçümlerin ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak çıkarımların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 11.**

*Araştırma Kapsamında Kullanılan Aile Okuma İnancı Ölçeğinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri*

| Ölçek                           | Alt Ölçekler         | Madde Sayısı | Cronbach Alpha Katsayıları |
|---------------------------------|----------------------|--------------|----------------------------|
| Aile Okuma İnancı Ölçeği (AOI)* | Öğretimin Etkililiği | 7            | 0.68                       |
|                                 | Olumlu Etki          | 10           | 0.79                       |
|                                 | Sözel Katılım        | 8            | 0.82                       |
|                                 | Okuma Yönergesi      | 2            | 0.46                       |
|                                 | Bilgi Kaynağı        | 5            | 0.68                       |
|                                 | Kaynaklar            | 4            | 0.78                       |
|                                 | Çevresel Etki        | 2            | 0.29                       |
|                                 | Ölçeğin Geneli       | 38           | 0.89                       |

\*6. madde çıkarılmıştır

Tablo 11’de görüldüğü üzere, AOI ölçeğinin geneline ait güvenirlik katsayısı 0,89 olarak elde edilmiştir. Bu değer ölçekten elde edilen ölçümlerin George ve Mallery (2016) tarafından önerilen aralıklara göre güvenirliğin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında güvenirlik katsayısı değerlerinin genel olarak 0.60’tan yüksek olması nedeniyle elde edilen değerlerin dikkate alınabilir düzeyde güvenirliğe sahip oldukları belirlenmiştir. AOI ölçeğinin “okuma yönergesi” ve “çevresel etki” alt boyutlarında ise daha düşük güvenirlik değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin diğer boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri dikkate alındığında bu alt boyutlardaki madde sayılarının az olması güvenirlik değerlerinin düşük çıkmasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2010).

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında 624 ebeveynden veri toplanmasına rağmen, ölçeklerin sonunda yer alan kontrol sorusunu doğru yanıtlamayan 32 kişinin verisi çıkarılarak, maddeleri okumadan yanıt veren bireyler veri setinden temizlenmiştir. Alanyazındaki birçok araştırmada (George & Mallery, 2016; Green & Salkind, 2005; Hair ve ark., 1998) belirtildiği üzere analizlerden önce bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçek maddelerine verilen yanıtlara

ilişkin elde edilen puanların uç değer ve normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiş ve toplam 36 kişinin uç değer özelliği göstermesi nedeniyle veri setinden çıkarılmasından sonra 556 katılımcının puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

|                     | ÇOYAM | EOO    | AOİ    |
|---------------------|-------|--------|--------|
| Ortalama            | 67.96 | 139.17 | 119.42 |
| Medyan              | 70.00 | 140.00 | 119.00 |
| Mod                 | 74.00 | 127.00 | 110.00 |
| Standart Sapma      | 12.65 | 22.37  | 11.74  |
| Çarpıklık Katsayısı | -0.54 | -0.36  | -0.18  |
| Basıklık Katsayısı  | 0.17  | 0.09   | -0.02  |
| Minimum             | 28.00 | 50.00  | 78.00  |
| Maximum             | 95.00 | 192.00 | 149.00 |

Tablo 12’ye göre, katılımcıların ÇOYAM ölçeği puanlarına ait betimsel istatistikler incelendiğinde hesaplanan ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirlerine oldukça yakın ve basıklık ile çarpıklık katsayılarının ( $\text{Ç.K}=-0.54$ ,  $\text{B.K}=0.17$ ) ise -1 ile +1 arasında olduğu belirtilebilmektedir. Benzer şekilde EOO ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler incelendiğinde ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirlerine yakın basıklık ve çarpıklık katsayılarının ise ( $\text{Ç.K}=-0.36$ ,  $\text{B.K}=0.09$ ) -1 ile +1 arasında olduğu ifade edilebilmektedir. Son olarak AOİ ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler incelendiğinde ise ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirlerine yakın basıklık ve çarpıklık katsayılarının ise ( $\text{Ç.K}=-0.18$ ,  $\text{B.K}=-0.02$ ) -1 ile +1 arasında olduğu görülebilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda katılımcılardan elde edilen puanların normal dağılım varsayımını sağladığı anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında öncelikle 556 bireyin yanıtlarından oluşan veri seti kullanılarak çalışmaya katılan ebeveynlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar yüzde ve frekanslar yardımıyla elde edilmiş ve sonrasında dikkate alınan değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla oluşturulan kuramsal model, yol analizi (path analysis) ile test edilmiştir. Bu süreçte ise dikkate alınan değişkenler arasında sıralı aracı ve aracı özelliği gösteren değişkenler tespit edilerek aracılık çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Yapılan bu araştırmada dikkate alınan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kurulan modelin bir bütün olarak veri seti ile uyumu yol analizi ile incelenmiştir (Schumacher & Lomax, 2004). Başka bir ifadeyle ilgili kuramdan yola çıkılarak kurulan modelin test edilmesi amacıyla yol analizi yapılmıştır. Yol analizi, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin etkilerini incelemek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Klem, 1995). Yol analizi yapılırken ölçek toplam puanları diğer bir ifade ile gözlenen puanlar modele dahil edilmekte ve değişkenler arasındaki ilişkiler amaca uygun şemalar ile görselleştirilebilmektedir. Ayrıca karmaşık yapıdaki modelleri analiz etmek amacıyla başvurulan bu teknikte hata değişkeninin de kontrol altına alınması önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Brannick, 2009; Streiner, 2005). Bu bağlamda yapılan bu araştırma kapsamında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki hem doğrudan hem de dolaylı etkiler yol analizi yardımıyla incelenmiştir. Kline (2015) dolaylı etki için, sonraki değişkenler üzerine önceki değişkenlerin nedensel etkilerini "aktaran" bir ya da daha fazla aracı değişken gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle dolaylı etkiler, aracı (mediator) etki olarak da dikkate alınmıştır. Hem DFA hem de yol analizi, yapısal eşitlik modelinin (YEM) özelleştirilmiş halleri olarak belirtilmiştir (Kline, 2015; Mertler & Vannatta, 2005).

YEM'in özel halleri olan DFA ve yol analizi için analizlere başlamadan önce, diğer çok değişkenli istatistiksel analizlerde olduğu gibi veri incelemesi yapılmalıdır. Bu incelemelerle veriler, analize uygun hale getirilmekte ve analizler sonucunda elde edilen bulguların daha kuvvetli olması sağlanmaktadır (Hair ve ark., 1998). Bu nedenle veri setinin öncelikle örneklem büyüklüğü ve kayıp veri açısından incelenmesi önemli görülmektedir. DFA ve yol analizinde gözlenen ve beklenen



varyans-kovaryans matrisleri arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare istatistiği kullanılmakta ve bu istatistik de örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Mertler & Vannatta, 2005; Tabachnick & Fidel, 2013). Bu bağlamda araştırma kapsamında hem DFA hem de yol analizi yapmadan önce örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı ve veri setinde kayıp değer bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Veriler internet ortamında toplandığından, birey yanıtlarının eksik veri içermemesi için önlem alınması nedeniyle veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Diğer yandan DFA ve yol analizi için geniş örneklerle çalışmak daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Kline (2015) tarafından yapılan çalışmada 100'den az örnekler "küçük", 100-200 arasındaki örnekler "orta", 200'ü aşan örnekler ise "büyük" olarak belirtilmesine rağmen örneklem büyüklüğünün mümkün olduğunca 500'e yakın olması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir yaklaşıma göre ise Kline (2015), yapısal eşitlik modellerinde modelde kestirilecek parametre sayısının 10 katının yeterli örneklem büyüklüğü için uygun olduğunu belirtmektedir. Araştırma kapsamında kurulan modelde toplam 55 parametre bulunması nedeniyle ( $10 \times 55 = 550$ ), analizlerin 556 kişiden elde edilen veri seti üzerinde yapıldığı bu çalışmada örneklem büyüklüğünün oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

DFA ve yol analizi için örneklem büyüklüğü ve kayıp verilerinin yanı sıra çok değişkenli normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, çoklu bağlantılılık ve çoklu doğrusallık varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir (Kline, 2015). Bu bağlamda çok değişkenli uç değerlerin tespiti için Mahalonobis uzaklık ölçüsü ve tek değişkenli uç değerlerin tespiti için ise standart Z puanı hesaplanmıştır. Z standart puanı için -3 ve +3 aralığında olmayan bireylere ait cevaplar ile Mahalonobis uzaklık ölçüsünde de 0.001 düzeyinde uç değer olarak belirlenen toplam 36 bireye ait veriler veri setinden çıkarılmıştır. Diğer yandan DFA ve yol analizi yapılırken çok değişkenli normallik varsayımı kontrol edilmiş ve genel olarak çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallikten sapma gösterdiği (Relative Multivariate Kurtosis (RMK)= 1.247) gözlenmiştir (Mardia, 1970). Bu amaçla DFA için normallikten sapmaların olduğu durumlarda kullanılan Robust Maximum Likelihood (MLR) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Benzer şekilde yol analizi modeli kurulurken de bazı bağımsız değişkenlerin sıralı ölçek düzeyinde olması ve ölçek puanlarındaki normallikten sapmalar dikkate alınarak Weighted Least Square (WLS) kestirim

yöntemi tercih edilmiştir. MLR yönteminin özellikle normallikten aşırı sapmalar olduğu durumlarda, WLS'nin ise hem normallikten sapmaların olduğu hem de veride sıralı ve kategorik değişkenlerin bulunduğu durumlarda kullanılabileceği belirtilmiştir (Brown, 2015).

DFA ve yol analizi için karşılanması gereken varsayımlardan biri de çoklu bağlantı problemi ve çoklu bağlantılılık değişkenler arasındaki ikili korelasyonların yüksek olması durumunda söz konusu olmaktadır. Verilerde çoklu bağlantı problemi gözlemlendiğinde standart hatalar yüksek kestirilebilmektedir. Bu nedenle dikkate alınan değişkenlerin çoklu bağlantılılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla alanyazında en yaygın kullanılan yöntemler olan VIF ve Tolerans değerleri, bu araştırmada da incelenmiştir (Cohen ve ark., 2003; Field, 2013). Araştırma kapsamında kurulan modeldeki her bir tahmin edici değişken için hesaplanan VIF değerleri 10'dan küçük, Tolerans değerleri ise .10'dan büyük olduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyon olmadığı, yani çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı anlaşılmıştır. Son olarak çoklu doğrusallık dikkate alınan değişken çiftleri arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu anlamına gelmektedir (Hair ve ark., 1998). Bu bağlamda DFA ve yol analizi için çoklu doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi amacıyla saçılma diyagramları çizdirilerek değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Sonuç olarak veri seti üzerinde yapılan bütün incelemeler neticesinde, kontrol sorusunu doğru yanıtlamayan bireylerin yanı sıra varsayımların ihlaline neden olan bireylerin verileri de analiz dışında tutularak DFA ve yol analizleri 556 kişiye ait veri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

DFA ve yol analizinde araştırılan kuramsal model için yapılan kestirimlerden sonra uyum indeksleri incelenerek, kurulan modelin veriye uygun olup olmadığına karar verilmektedir. Araştırma kapsamında hem DFA modeli hem de Yol modeli için model veri uyumunun test edilmesi amacıyla RMSEA, SRMR, CFI, NFI, NNFI, GFI gibi değerler raporlanmıştır. Modellerin uygunluğunun değerlendirilmesinde Tablo 13'te verilen ölçüt ve aralıklar dikkate alınmıştır (Forza & Filippini, 1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003).

**Tablo 13.***Model Veri Uyum Ölçütleri*

| Uyum Ölçüsü   | İyi düzey uyum             | Kabul edilebilir düzey uyum |
|---------------|----------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2 / sd$ | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$  | $2 < \chi^2/sd \leq 5$      |
| RMSEA         | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$   | $0.05 < RMSEA \leq 0.08$    |
| SRMR          | $0 \leq SRMR \leq 0.05$    | $0.05 < SRMR \leq 0.10$     |
| CFI           | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.95 \leq CFI < 0.97$      |
| NFI           | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq NFI < 0.95$      |
| NNFI          | $0.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq NNFI < 0.97$     |
| GFI           | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.80 \leq GFI \leq 0.95$   |

Tablo 13'teki model-veri uyumunun değerlendirilmesi için başvurulan uyum indekslerinden CFI, NFI ve NNFI'nın model karşılaştırılması amaçlandığında, RMSEA ve SRMR'nin ise hatalar dikkate alındığında kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Alanyazında yapılan farklı açıklamalar olmasına rağmen genel olarak model karşılaştırmasına dayalı uyum indekslerinin 0.90 veya daha yüksek olması, hatalara dayalı uyum indekslerinin ise 0.08 veya daha düşük olması, kabul edilebilir uyumun varlığına işaret etmektedir (Hair ve ark., 1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Sümer, 2000). Buna karşın Forza ve Filippini (1998) tarafından yapılan çalışmada 0.80 ve üzeri GFI değerinin kabul edilebilir düzeyde uyuma karşılık geldiği açıklanmaktadır.

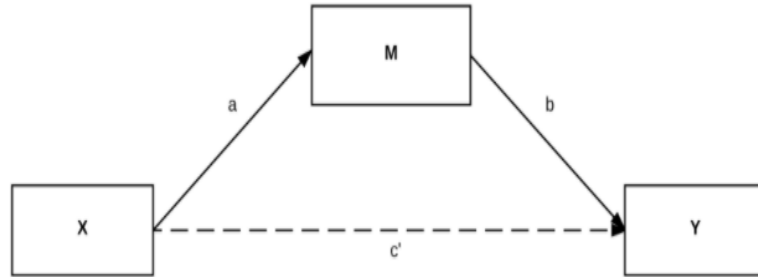
Araştırmalarda uyum indekslerinin yeteri kadar yüksek olmaması ya da var olan uyumun güçlendirilmesi amacıyla önerilen modifikasyonların yapılabileceği belirtilmektedir. Genel olarak değişkenler arasındaki hatalara ilişkin kovaryansların modele eklenmesi ile modifikasyon yapılabilmektedir. Böylece kuramsal olarak aynı boyut için istatistiksel paket program tarafından önerilen modifikasyon indeksleri modelde tahmin edilememesine rağmen eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelde kazanılacak ki-kare miktarını göstermektedir (Kelloway, 1998; Loehlin, 2004). Bu çerçevede araştırma kapsamında yapılan DFA'lar sonucunda kurulan modeller için önerilen modifikasyonlar arasından kuramsal olarak aynı boyut altındakiler dikkate alınarak analizler tekrarlanmıştır. Çalışmada veriler, SPSS 24.0 (Statistical Package of Social Science), Jamovi 2.2.3, Lisrel (Linear Structural Relations) 8.80 ve Amos 24 istatistik paket programları kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Bu araştırmada yapılan yol analizi için kurulan modelin test edilmesi surecinde Baron ve Kenny (1986) tarafından onerilen yaklaşıma dayalı olarak aracılık çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Aracılık alışmaları sonucunda bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki, aracı bir değişken yardımıyla açıklanabilmektedir (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004). Baron ve Kenny'nin (1986) yaklaşımına gore aracılık etkisinden soz edebilmek için u şartın sağlanması gerekmektedir. Belirtilen şartlardan birincisi bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde etkilemesidir. İkincisi bağımsız değişkenin aracı olarak dikkate alınan değişkeni anlamlı bir şekilde etkilemesidir. Üçüncüsü ise, aracı değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde etkilemesidir. Gerçekleştirilen bu işlemler sonucunda eğer aracı değişken modele dahil edildiğinde bağımsız değişken bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde etkilemiyorsa, tam aracılıktan soz edilebilmektedir. Aksi taktirde bağımsız değişken bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde etkiliyor, ancak etki birinci şartta olduğundan daha az ise kısmi aracılığın var olduğu belirtilmektedir. Tam aracılığın varlığında aracı değişkenin baskın olduğu ifade edilebilmektedir (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004).

Modeldeki aracı değişken sayısı yalnızca bir tane olduğunda, kurulan model basit aracı model (şekil 8) olarak adlandırılmakta iken, aracı değişken sayısı birden fazla olduğunda bu değişkenler arasındaki ilişkilere bağlı olarak aracılık modelleri farklılaşabilmektedir. Bu anlamda modelde birden fazla ve birbirleri ile ilişkili aracı değişkenler bulunması durumu sıralı aracı model olarak (şekil 9) isimlendirilmektedir (Hong ve ark., 2019; Tofighi & Kelley, 2020). Yapılan bu araştırma kapsamında hem basit aracı model hem de iki sıralı aracı model test edildiğinden, öncelikle basit aracı model açıklanmış, sonrasında ise sıralı aracı model hakkında bilgi verilmiştir. şekil 8'te basit aracı model için örnek bir görsel sunulmuştur.

### Şekil 8.

#### Basit aracı model

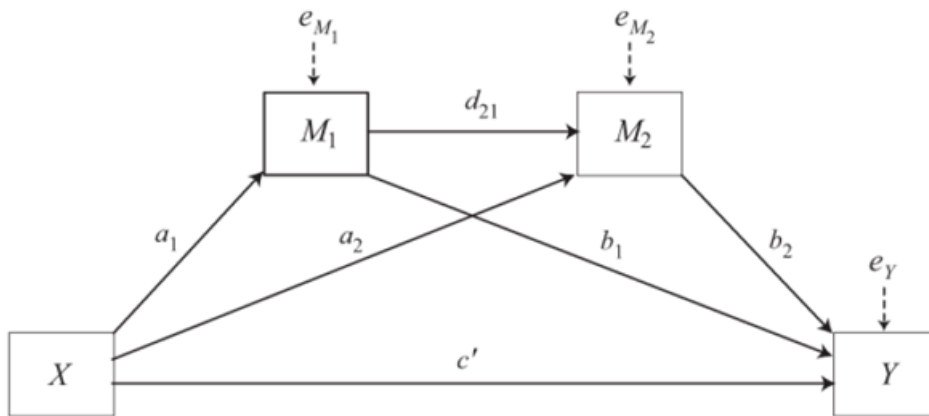


Şekil 8’de basit aracı model için örnek bir görsel yer almaktadır. Baron ve Kenny (1986) tarafından aracılık çalışmalarında gerçekleştirilmesi gereken aşamaların şekildeki görsele dayalı olarak sunulmasının daha açıklayıcı olacağı düşünülmektedir. Şekilden de anlaşıldığı üzere basit aracılık modelinin test edilebilmesi için öncelikle “X” bağımsız değişkeni, “Y” bağımlı değişkenini anlamlı şekilde etkilemelidir ( $c$ =toplam etki). Ardından “X” değişkeni, “M” aracı değişkenini anlamlı şekilde etkilemelidir ( $a$ ). Son olarak “M” aracı değişkeni de “Y” bağımlı değişkenini anlamlı şekilde etkilemelidir ( $b$ ). “M” değişkeninin de dahil edildiği modelde “X” değişkeninden “Y” bağımlı değişkenine giden doğrudan etki ( $c^*$ ) ile toplam etki arasındaki fark dolaylı etkiyi belirlemektedir ( $c-c^*=a.b$ ). Bu süreçte  $c^*$  doğrudan etkisinin sıfıra eşit olması hipotezi test edilmektedir. Eğer ki  $c^*=0$  olursa, bu durumda tam aracılık modelinden bahsedilmektedir. Bu değer sıfıra eşit olmadığı durumlarda dolaylı etki ( $c-c^*=a.b$ ) anlamlı ise bu durumda kısmi aracılığın varlığından söz edilmektedir (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004). Dolaylı etkinin anlamlılığı ( $c-c^*=a.b$ ), Sobel (1982) testi ile test edilmektedir. Sobel tarafından geliştirilen bu test, aracılık etkisinin ne düzeyde anlamlı olduğunun tespit edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Kullanım amacı itibariyle özel bir test olan Sobel testine, tam aracılık veya kısmi aracılığın incelenmesi sürecinde başvurulmakta ve bu süreçte genellikle bağımsız değişkene ait açıklanan varyanstaki değişkenliğin istatistiksel açıdan manidarlığı test edilmektedir (Sobel, 1982).

Yapılan bu araştırma kapsamında kurulan yol modelinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilerin incelenmesi amacıyla bir bağımsız, iki aracı ve bir bağımlı değişken dikkate alındığından sıralı aracı modelin test edilmesi gerekmektedir. Sıralı aracı model mantık olarak basit aracı modele oldukça benzemektedir. Şekil 9'da sıralı aracı model için örnek verilmiştir.

### Şekil 9.

*Sıralı aracı model*



**Not.** X: Bağımsız değişkenler (cinsiyet, anne eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitap sayısı, evdeki resimli çocuk kitabı sayısı, çocuğa kitap okunma süresi, çocuğun kitaplarla tek başına geçirdiği süre, çocuğun TV izleme süresi, M1(Aile okuma inancı) ve M2 (Ev Okuryazarlık Ortamı) Aracı değişkenler, Y bağımlı değişken (Çocuğun Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu)

Şekil 9'da bir bağımsız değişkenin varlığında sıralı aracı model için örnek bir görsel yer almaktadır. Bu modelin yorumlanması biraz farklılık gösterse de genel olarak basit aracı (Şekil 8) model ile benzerlik göstermektedir. Sıralı aracı modelde aracı değişken sayısına (M1, M2) bakılmaksızın toplam etki c ile doğrudan etki ise basit aracı modeldekine benzer şekilde c\* ile gösterilmektedir. Bu modelde "X" bağımsız değişkeninin "Y" bağımlı değişkeni üzerindeki sadece "M1" aracılığı ile elde edilen dolaylı etkisi "a1b1"dir. Benzer şekilde "X" bağımsız değişkeninin "M2"

aracılığı ile elde edilen dolaylı etkisi ise “a2b2”dir. Her iki aracı değişkenin modele beraber alınması ile elde edilen dolaylı etki ise “a1d21b2” çarpımından elde edilir. Toplam etki ise bu üç dolaylı etkinin ve direk etkinin toplamıdır ( $c=c^*+ a1b1+ a2b2+ a1d21b2$ ). Buradan hareketle sıralı aracı modeldeki toplam dolaylı etki  $c-c^*=a1b1+ a2b2+ a1d21b2$  ile test edilmektedir (Hayes, 2013). Burada basit aracı modeldeki etkiye benzer şekilde  $c^*$  doğrudan etkisinin sıfıra eşitliği test edilmektedir. Doğrudan etkinin sıfıra eşit olması aracı etkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamında kurulan sıralı aracı modellerde dolaylı etkinin anlamlılığı Sobel (1982) testi ile analiz edilmektedir.

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

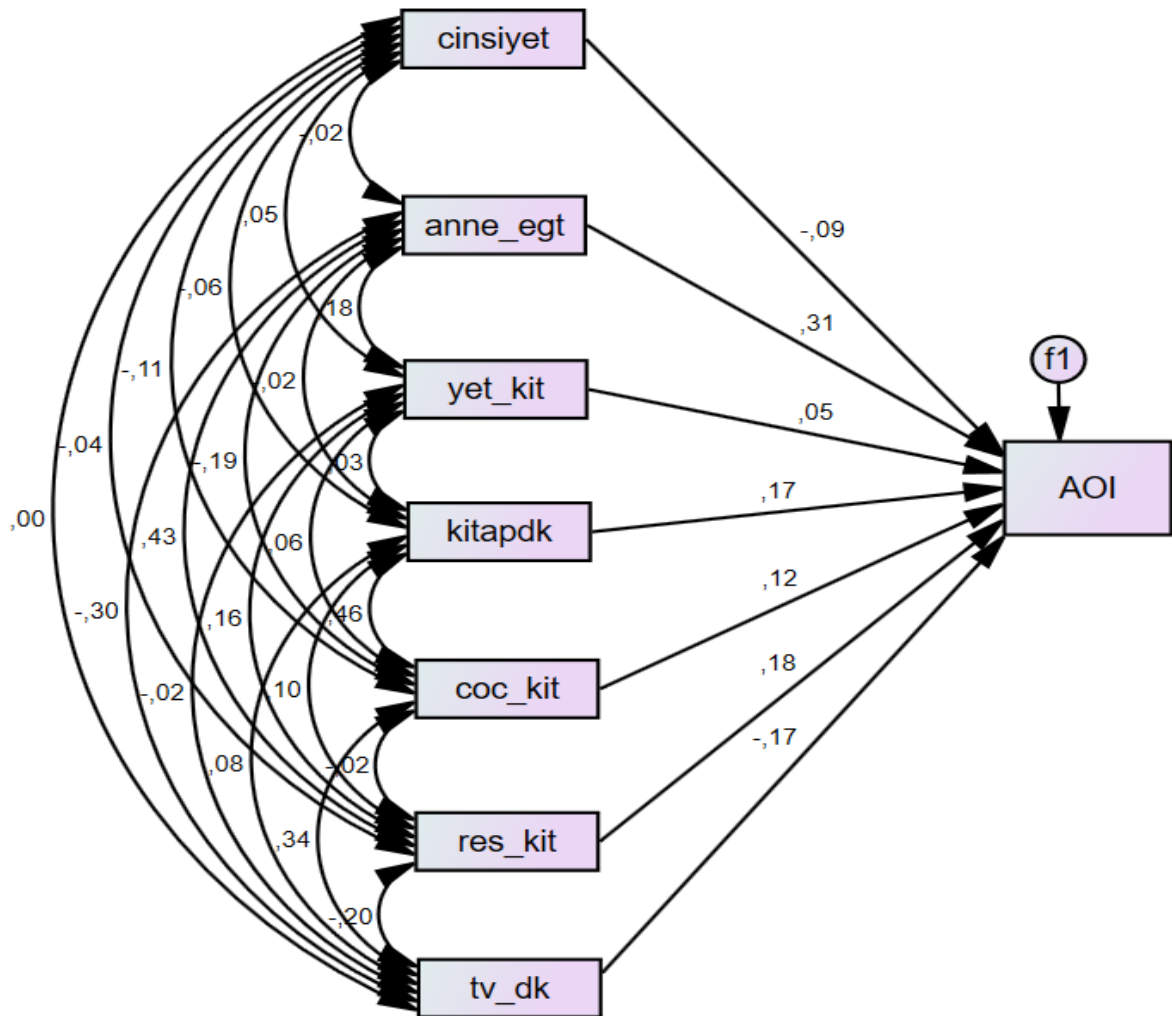
Araştırma kapsamında kurulan modelde; çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu (COYAM), ev okuryazarlık ortamı (EVOKORT), aile okuma inancı (AOI), cinsiyet, ailenin gelir düzeyi (gelir), çocuğun yaşı (cocukyas), annenin eğitim düzeyi (anne\_egt), babanın eğitim düzeyi (baba\_egt), annenin yaşı (anneyas), babanın yaşı (babayas), çocuğun tablet başında geçirdiği süre (tabletdk), çocuğun okul öncesi eğitimine devam etme süresi (okulsure), evdeki yetişkin kitabı sayısı (yet\_kit), ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi (kitapdk), çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre (coc\_kit), evdeki resimli kitap sayısı (res\_kit), çocuğun televizyon izleme süresi (tv\_dk) değişkenleri ele alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmada çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı ve çocuğun televizyon izleme süresi ile çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunda aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlandığından bu amaç doğrultusunda ilk olarak belirtilen 14 dışsal değişkenin AOI'ye olan doğrudan etkileri test edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, ailenin gelir düzeyi ( $\beta=0.05$ ;  $p>0.05$ ), çocuğun yaşı (cocyas) ( $\beta=0.06$ ;  $p>0.05$ ), babanın eğitim düzeyi (baba\_egt) ( $\beta=0.10$ ;  $p>0.05$ ), annenin yaşı (anneyas) ( $\beta=-0.04$ ;  $p>0.05$ ), babanın yaşı (babayas) ( $\beta=0.05$ ;

$p>0.05$ ), çocuğun tablet başında geçirdiği süre (tabletdk) ( $\beta=-0.05$ ;  $p>0.05$ ), çocuğun okul öncesi eğitimine devam etme süresi (okulsure) ( $\beta=0.03$ ;  $p>0.05$ ) değişkenlerinin aile okuma inancı (AOI) üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Sıralı aracılığın test edildiği bu çalışma kapsamındaki kuramsal modelde öncelikle dışsal değişkenlerin AOI üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlandığından; dikkate alınan değişkenler arasındaki etkinin anlamlı olmasının gerekliliği nedeniyle, aile okuma inancı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmayan yedi değişken analiz dışında tutularak, anlamlı olan diğer değişkenler ile analizler tekrarlanmıştır. Aile okuma inancı üzerinde anlamlı etkiye sahip olan yedi değişkenin dikkate alındığı model Şekil 10'da sunulmuştur.

### Şekil 10.

*AOI üzerinde etkili olan değişkenlere ait yol modeli*



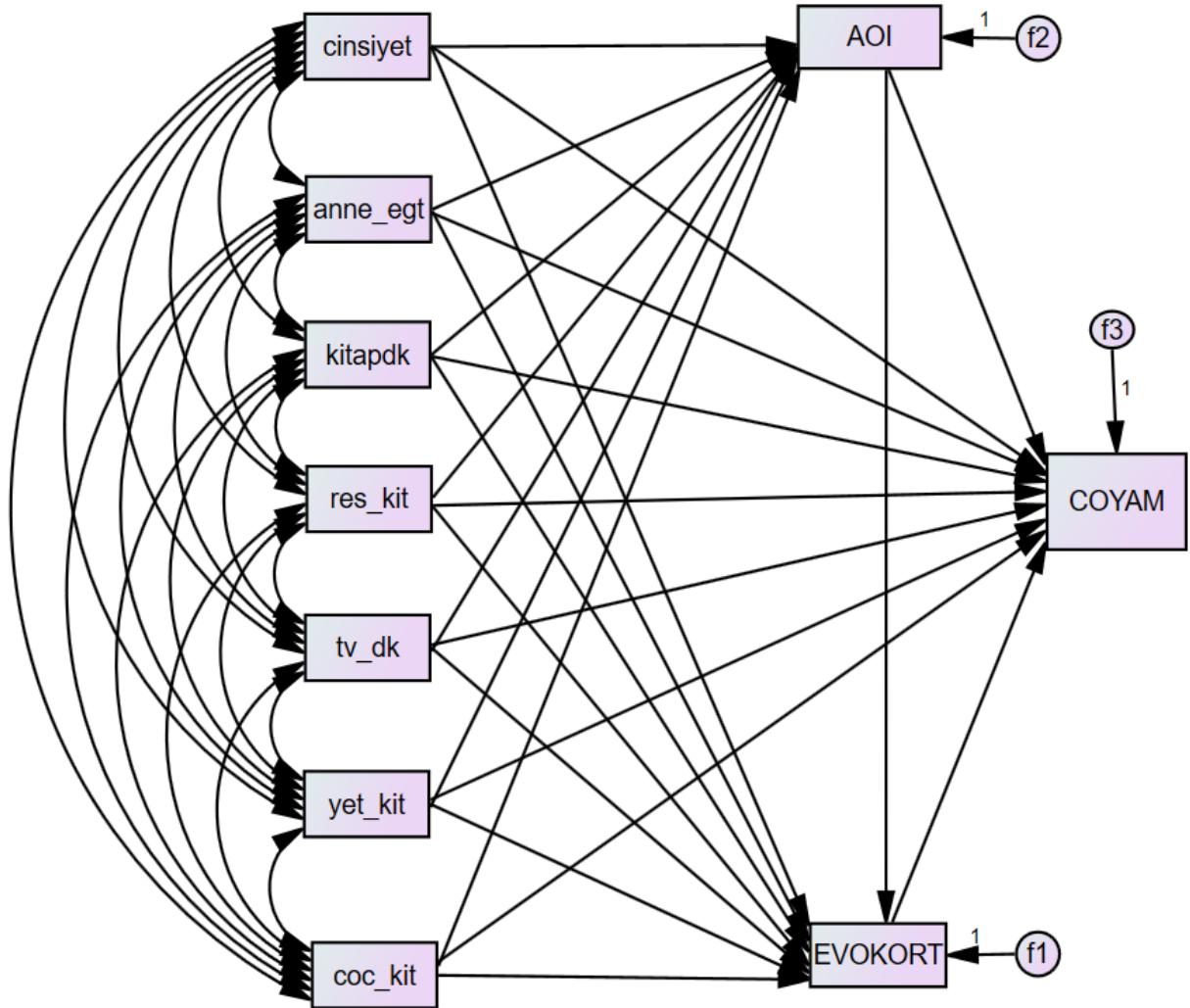


Şekil 10'daki modelde, çocuğun cinsiyeti ( $\beta=-0.09$ ;  $p<0.05$ ), annenin eğitim düzeyi ( $\beta=0.31$ ;  $p<0.05$ ), evdeki yetişkin kitabı sayısı ( $\beta=0.05$ ;  $p<0.05$ ), ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi ( $\beta=0.17$ ;  $p<0,05$ ) çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre ( $\beta=0.12$ ;  $p<0.05$ ), evdeki resimli kitap sayısı ( $\beta=0.18$ ;  $p<0.05$ ) ve çocuğun televizyon izleme süresi ( $\beta=-0.17$ ;  $p<0.05$ ) dışsal değişkenlerinin aile okuma inancı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal değişkenler için elde edilen katsayılar incelendiğinde kız çocuklarının aile okuma inancı puanlarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu ve çocuğun televizyon izleme süresi arttıkça aile okuma inancı düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Buna ek olarak, anne eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre ve evdeki resimli kitap sayısı arttıkça ailenin okuma inancının yükseldiği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında aile okuma inancını etkileyen bağımsız (dışsal) değişkenlerin belirlenmesinin ardından bu aşamada modele ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu değişkenleri de eklenmiştir. Böylece araştırma kapsamında test edilmesi amaçlanan modele ilişkin bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenlere ait model Şekil 11'de verilmiştir.

**Şekil 11.**

*Test edilmesi amaçlanan modele ilişkin doğrudan ve dolaylı etkilere ait yol modeli*



Şekil 11’de kurulan modelde test edilmesi amaçlanan tüm yollar tanımlanarak model analiz edilmiştir. Kurulan bu modelde öncelikle yedi bağımsız değişkenin; aile okuma inancı, ev okuryazarlık ortamı ve resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan etkileri incelenmiştir. Bununla beraber aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı sıralı aracı değişken olarak tanımlanıp, iki aracı model test edilmiştir. Böylece kurulan modelde öncelikle yedi bağımsız değişkenin; çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisinde, aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının birlikte sıralı aracı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise yedi bağımsız

değişkenin; çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisinde, yalnızca aile okuma inancı ile yalnızca ev okuryazarlık ortamının aracı olup olmadığı araştırılmıştır.

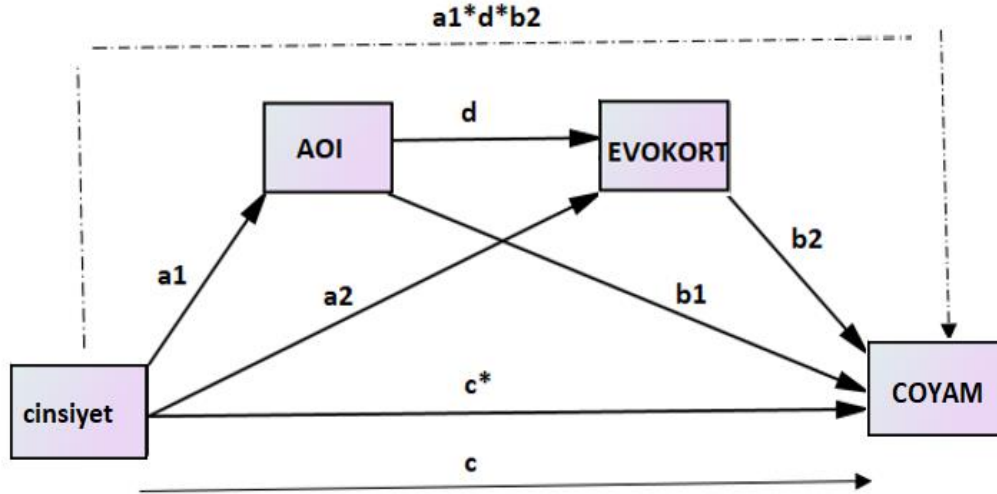
Araştırmanın amacı kapsamında sıralı aracı modelin test edilmesi kuramsal açıdan önemli görülmektedir. İki aracı değişkenin yer aldığı sıralı aracılıkta, ilgilenilen değişkenlerin aracı olabilmesi için bazı işlem adımlarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Hong ve ark., 2019; Tofighi & Kelley, 2020). Bu anlamda sıralı aracılık test edilirken, öncelikle bağımsız değişkenin (X) her iki aracı değişken üzerinde ( $M_1$  ve  $M_2$ ), aracı değişkenlerin ( $M_1$  ve  $M_2$ ) bağımlı değişken (Y) üzerinde, bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerinde ve ilk aracı değişkenin ( $M_1$ ) ikinci aracı değişken ( $M_2$ ) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olması gerekmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan bu araştırma kapsamında yedi bağımsız, iki aracı ve bir bağımlı değişkenden oluşan modelde, her bir bağımsız değişken için doğrudan ve dolaylı etkiler test edilmiş ve test edilen modellere ilişkin örnek yol diyagramları sırasıyla sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda elde edilen katsayılar ise her bir bağımsız değişken için tablolar halinde verilmiştir.

### **1. Cinsiyet ile Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu Arasındaki İlişkide Aile Okuma İnancı ve Ev Okuryazarlık Ortamının Sıralı Aracı Etkileri**

Şekil 11'de test edilen modelde cinsiyet bağımsız değişkeni, aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu bağımlı değişkeni için kurulan doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı modellere ilişkin örnek yol diyagramı Şekil 12'de verilmiştir.

### Şekil 12.

*Cinsiyet bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli*



Şekil 12’de cinsiyet değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam ( $c$ ) ve doğrudan ( $c^*$ ) etkisinin yanı sıra araştırmamızın amacı doğrultusunda; cinsiyet değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkileri ( $a_1 * d * b_2$ ) ile cinsiyet değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının ( $a_1 * b_1$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a_2 * b_2$ ) ayrı ayrı basit aracı etkilerine ait modeller test edilmiştir. Şekil 12’deki modelde cinsiyet değişkenine ait yol katsayıları Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.**

*Cinsiyet Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar*

|                  |   | B     | SE   | $\beta$ | z     | p       |
|------------------|---|-------|------|---------|-------|---------|
| Toplam Etki      | cinsiyet →COYAM (c)                     | -3.40 | 0.87 | -0.13   | -3.89 | 0.00*** |
|                  | cinsiyet →COYAM (c*)                    | -1.72 | 0.67 | -0.07   | -2.55 | 0.01*   |
|                  | cinsiyet →AOI (a1)                      | -2.12 | 0.79 | -0.09   | -2.69 | 0.00**  |
| Doğrudan Etkiler | cinsiyet → EVOKORT (a2)                 | -2.09 | 1.45 | -0.05   | -1.44 | 0.15    |
|                  | AOI →COYAM (b1)                         | 0.30  | 0.04 | 0.27    | 7.52  | 0.00*** |
|                  | EVOKORT → COYAM (b2)                    | 0.23  | 0.02 | 0.42    | 12.02 | 0.00*** |
|                  | AOI→ EVOKORT (d)                        | 1.13  | 0.08 | 0.59    | 14.28 | 0.00*** |
|                  | cinsiyet→EVOKORT→COYAM (a2*b2)          | -0.49 | 0.35 | -0.02   | -1.42 | 0.16    |
| Dolaylı Etki     | cinsiyet →AOI→COYAM (a1*b1)             | -0.63 | 0.25 | -0.03   | -2.52 | 0.01*   |
|                  | cinsiyet →AOI→ EVOKORT →COYAM (a1*d*b2) | -0.56 | 0.22 | -0.02   | -2.59 | 0.01*   |

*Not.* COYAM: Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu, EOO: Ev Okuryazarlık Ortamı, AOI: Aile Okuma İnancı, \*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 14'te kurulan modele ait toplam, doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı etkiler verilmiştir. Araştırma kapsamında doğrudan etkiler için elde edilen bulgulara göre; aile okuma inancının, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b1=\beta=0.27$ ;  $p<0.05$ ), aile okuma inancının, ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisi ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) ve son olarak ev okuryazarlık ortamının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b2=\beta=0.42$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular aile okuma inancının artmasının, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamı kalitesinin artması durumunda, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki cinsiyet değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $c=\beta=-0.13$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, kız çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonlarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Aile okuma inancının da ev okuryazarlık ortamını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) bilindiğine göre araştırmanın temel amaçlarından biri olan cinsiyet değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu değişkenine giden etkide, aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının hem basit aracı hem de sıralı aracı etkileri test edilebilecektir.

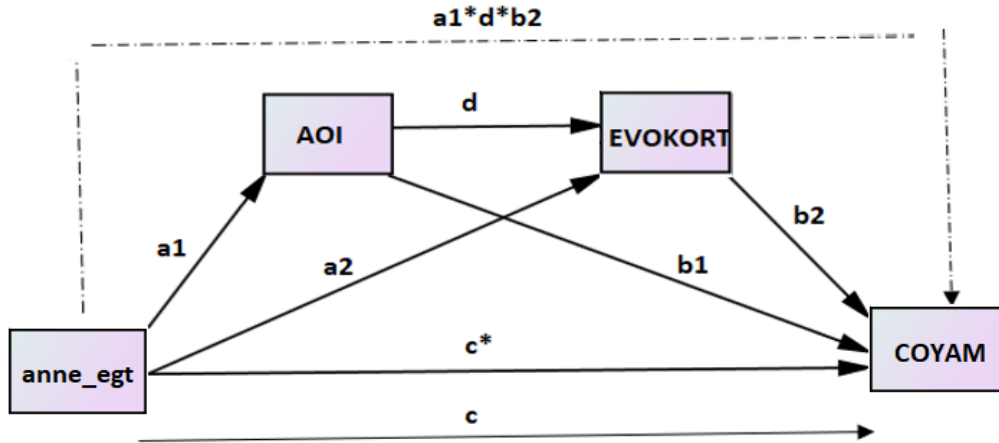
Basit aracı etkiler dikkate alındığında, cinsiyet değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide ev okuryazarlık ortamının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olmadığı görülmektedir ( $a_2*b_2=\beta=-0.02$ ;  $p>0.05$ ). Ancak, cinsiyet değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ( $a_1*b_1=\beta=-0.03$ ;  $p<0.05$ ). Her iki aracı değişken modele eklendikten sonra cinsiyet değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden doğrudan etkinin de anlamlı olması ( $c^*=\beta=-0.07$ ;  $p<0.05$ ) aile okuma inancının kısmi bir aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Sıralı aracı etkiler dikkate alındığında ise, cinsiyet değişkeninden aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı aracı etkinin de kısmi aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ( $a_1*d*b_2=\beta=-0.02$ ;  $p<0.05$ ). Sıralı aracı model için elde edilen bulgular; cinsiyet değişkeninin aile okuma inancını, aile okuma inancının ev okuryazarlık ortamını, ev okuryazarlık ortamının ise çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca cinsiyet değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının kısmi aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

## 2. Annenin Eğitim Düzeyi ile Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu Arasındaki İlişkide Aile Okuma İnancı ve Ev Okuryazarlık Ortamının Sıralı Aracı Etkileri

Şekil 11’de test edilen modelde annenin eğitim düzeyi bağımsız değişkeni, aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu bağımlı değişkeni için kurulan doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı modellere ilişkin örnek yol diyagramı Şekil 11’de verilmiştir.

### Şekil 13.

*Anne eğitim düzeyi bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli*



Şekil 11’de annenin eğitim düzeyi değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam (c) ve doğrudan (c\*) etkisinin yanı sıra araştırmanın amacı doğrultusunda; annenin eğitim düzeyi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkileri ( $a1*d*b2$ ) ile annenin eğitim düzeyi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının ( $a1*b1$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a2*b2$ ) ayrı ayrı basit aracı etkilerine ait modeller test edilmiştir. Şekil 13’deki modelde annenin eğitim düzeyi değişkenine ait yol katsayıları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.**

*Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar*

|                  |   | B     | SE   | $\beta$ | z     | p       |
|------------------|---|-------|------|---------|-------|---------|
| Toplam Etki      | anne_egt →COYAM (c)                     | 2.55  | 0.33 | 0.33    | 7.86  | 0.00*** |
|                  | anne_egt →COYAM (c*)                    | 1.33  | 0.26 | 0.17    | 5.11  | 0.00*** |
|                  | anne_egt →AOI (a1)                      | 2.21  | 0.30 | 0.31    | 7.40  | 0.00*** |
| Doğrudan Etkiler | anne_egt → EVOKORT (a2)                 | 0.09  | 0.54 | -0.01   | -0.16 | 0.87    |
|                  | AOI →COYAM (b1)                         | 0.30  | 0.04 | 0.27    | 7.52  | 0.00*** |
|                  | EVOKORT → COYAM (b2)                    | 0.23  | 0.02 | 0.42    | 12.02 | 0.00*** |
|                  | AOI→ EVOKORT (d)                        | 1.13  | 0.08 | 0.59    | 14.28 | 0.00*** |
|                  | anne_egt → EVOKORT →COYAM (a2*b2)       | -0.02 | 0.13 | -0.01   | -0.16 | 0.87    |
| Dolaylı Etki     | anne_egt →AOI→COYAM (a1*b1)             | 0.65  | 0.12 | 0.08    | 5.31  | 0.00*** |
|                  | anne_egt →AOI→ EVOKORT →COYAM (a1*d*b2) | 0.59  | 0.10 | 0.08    | 6.11  | 0.00*** |

*Not.* COYAM: Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu, EOO: Ev Okuryazarlık Ortamı, AOI: Aile Okuma İnancı, \*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 15'te kurulan modele ait toplam, doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı etkiler verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; aile okuma inancının, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b1=\beta=0.27$ ;  $p<0.05$ ), aile okuma inancının, ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisi ( $d=\beta=0,59$ ;  $p<0.05$ ) ve son olarak ev okuryazarlık ortamının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b2=\beta=0.42$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular aile okuma inancının artmasının, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının artması durumunda, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.



Araştırmadaki annenin eğitim düzeyi değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $c=\beta=0.33$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı anlaşılmaktadır. Aile okuma inancının da ev okuryazarlık ortamını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) bilindiğine göre araştırmanın temel amaçlarından biri olan annenin eğitim düzeyi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide, aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının hem basit aracı hem de sıralı aracı etkileri test edilebilecektir.

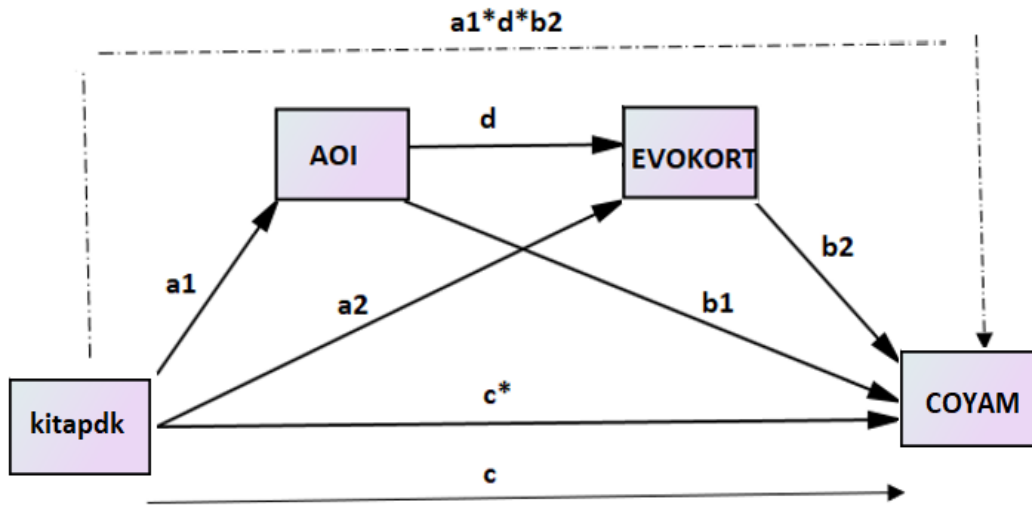
Basit aracı etkiler dikkate alındığında, annenin eğitim düzeyi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide ev okuryazarlık ortamının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olmadığı görülmektedir ( $a_2*b_2=\beta=-0.01$ ;  $p>0.05$ ). Ancak, annenin eğitim düzeyi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ( $a_1*b_1=\beta=0.08$ ;  $p<0.05$ ). Her iki aracı değişken modele eklendikten sonra annenin eğitim düzeyi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden doğrudan etkinin de anlamlı olması ( $c^*=\beta=0.17$ ;  $p<0.05$ ) aile okuma inancının kısmi bir aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Sıralı aracı etkiler dikkate alındığında ise, annenin eğitim düzeyi değişkeninden aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı aracı etkinin de kısmi aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ( $a_1*d*b_2=\beta=0.08$ ;  $p<0.05$ ). Sıralı aracı model için elde edilen bulgular; annenin eğitim düzeyinin aile okuma inancını, aile okuma inancının ev okuryazarlık ortamını, ev okuryazarlık ortamının ise çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca annenin eğitim düzeyi değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının kısmi aracı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### 3. Ebeveynlerinin Çocuğa Kitap Okuma Süresi ile Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu Arasındaki İlişkide Aile Okuma İnancı ve Ev Okuryazarlık Ortamının Sıralı Aracılık Etkileri

Şekil 11'de test edilen modelde ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi bağımsız değişkeni, aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu bağımlı değişkeni için kurulan doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı modellere ilişkin örnek yol diyagramı Şekil 14'te verilmiştir.

#### Şekil 14.

*Kitap okuma süresi bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli*



Şekil 14'te ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam (c) ve doğrudan (c\*) etkisinin yanı sıra araştırmanın amacı doğrultusunda; ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkileri ( $a1*d*b2$ ) ile ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan

motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının ( $a1*b1$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a2*b2$ ) ayrı ayrı basit aracı etkilerine ait modeller test edilmiştir. Şekil 14'teki modelde ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkenine ait yol katsayıları Tablo 16'ta verilmiştir.

**Tablo 16.**

*Ebeveynlerinin Çocuğa Kitap Okuma Süresi Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar*

|                  |   | B     | SE   | $\beta$ | z     | p       |
|------------------|---|-------|------|---------|-------|---------|
| Toplam Etki      | kitapdk→COYAM (c)                       | 0.01  | 0.01 | 0.10    | 2.75  | 0.01**  |
|                  | kitapdk→COYAM (c*)                      | 0.01  | 0.01 | 0.04    | 1.39  | 0.17    |
|                  | kitapdk→AOI (a1)                        | 0.02  | 0.01 | 0.17    | 4.13  | 0.00*** |
| Doğrudan Etkiler | kitapdk→EVOKORT (a2)                    | -0.01 | 0.01 | -0.06   | -1.60 | 0.11    |
|                  | AOI→COYAM (b1)                          | 0.30  | 0.04 | 0.27    | 7.52  | 0.00*** |
|                  | EVOKORT→COYAM (b2)                      | 0.23  | 0.02 | 0.42    | 12.02 | 0.00*** |
|                  | AOI→EVOKORT (d)                         | 1.13  | 0.08 | 0.59    | 14.28 | 0.00*** |
|                  | kitapdk→EVOKORT→COYAM ( $a2*b2$ )       | -0.01 | 0.01 | -0.02   | -1.60 | 0.11    |
| Dolaylı Etki     | kitapdk→AOI→COYAM ( $a1*b1$ )           | 0.01  | 0.01 | 0.05    | 3.50  | 0.00*** |
|                  | kitapdk→AOI→EVOKORT→COYAM ( $a1*d*b2$ ) | 0.01  | 0.01 | 0.04    | 3.82  | 0.00*** |

*Not.* COYAM: Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu, EOO: Ev Okuryazarlık Ortamı, AOI: Aile Okuma İnancı, \*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

Tablo 16'da kurulan modele ait toplam, doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı etkiler verilmiştir. Araştırma kapsamında doğrudan etkiler için elde edilen bulgulara göre; aile okuma inancının, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b1=\beta=0.27$ ;  $p<0.05$ ), aile okuma inancının, ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisi ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) ve son olarak ev okuryazarlık ortamının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b2=\beta=0.42$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular aile okuma inancının artmasının, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu

üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının artması durumunda, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninin, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $c=\beta=0.10$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi arttıkça, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı söylenebilmektedir. Aile okuma inancının da ev okuryazarlık ortamını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) bilindiğine göre araştırmanın temel amaçlarından biri olan ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu değişkenine giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının hem basit aracı hem de sıralı aracı etkileri test edilebilecektir.

Basit aracı etkiler dikkate alındığında, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide ev okuryazarlık ortamının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olmadığı görülmektedir ( $a_2*b_2=\beta=-0.02$ ;  $p>0.05$ ). Ancak, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ( $a_1*b_1=\beta=0.05$ ;  $p<0.05$ ). Her iki aracı değişken modele eklendikten sonra ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden doğrudan etkinin de anlamlı olmaması ( $c^*=\beta=0.04$ ;  $p>0.05$ ) aile okuma inancının tam bir aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Sıralı aracı etkiler dikkate alındığında ise, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi değişkeninden aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı aracı etkinin de tam aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ( $a_1*d*b_2=\beta=0.05$ ;  $p<0.05$ ). Sıralı aracı model için elde edilen bulgular; ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresinin artmasının aile okuma inancını, aile okuma inancının artmasının ev okuryazarlık ortamını, ev okuryazarlık ortamının da artmasının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini ortaya

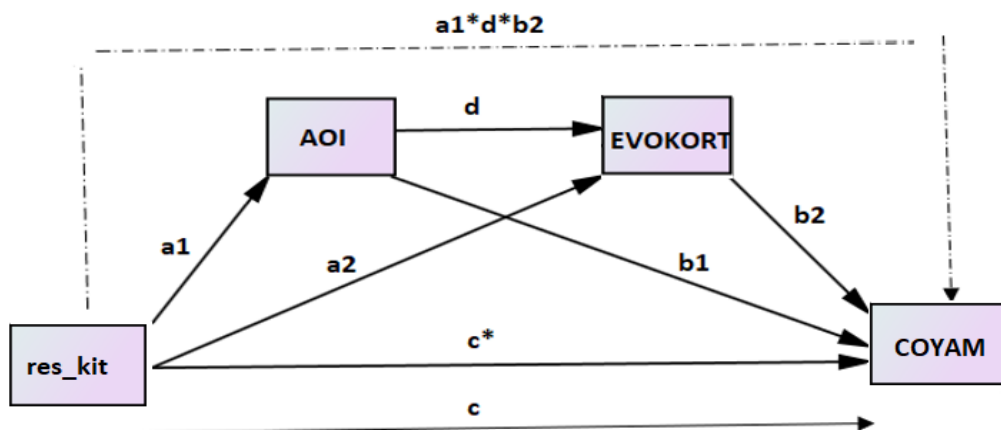
koymaktadır. Ayrıca basit aracı model test edildiğinde; ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresinden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide yalnızca aile okuma inancı değişkeninin tam aracı rolünün olduğu, yalnızca ev okuryazarlık ortamı değişkeninin ise aracı rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

#### 4. Evdeki Resimli Kitap Sayısı ile Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu Arasındaki İlişkide Aile Okuma İnancı ve Ev Okuryazarlık Ortamının Sıralı Aracılık Etkileri

Şekil 11’de test edilen modelde evdeki resimli kitap sayısı bağımsız değişkeni, aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu bağımlı değişkeni için kurulan doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı modellere ilişkin örnek yol diyagramı Şekil 15’te verilmiştir.

#### Şekil 15.

*Evdeki resimli kitap sayısı bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli*



Şekil 15’te evdeki resimli kitap sayısı değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam (**c**) ve doğrudan (**c\***) etkisinin yanı sıra araştırmanın amacı doğrultusunda; evdeki resimli kitap sayısı

değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkileri ( $a1*d*b2$ ) ile evdeki resimli kitap sayısı değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının ( $a1*b1$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a2*b2$ ) ayrı ayrı basit aracı etkilerine ait modeller test edilmiştir. Şekil 11'deki modelde evdeki resimli kitap sayısı değişkenine ait yol katsayıları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.**

*Evdeki Resimli Kitap Sayısı Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar*

|                  |   | B     | SE   | $\beta$ | z     | p       |
|------------------|---|-------|------|---------|-------|---------|
| Toplam Etki      | res_kit → COYAM (c)                       | 0.03  | 0.01 | 0.11    | 3.61  | 0.00*** |
|                  | res_kit → COYAM (c*)                      | 0.01  | 0.01 | 0.04    | 1.45  | 0.15    |
|                  | res_kit → AOI (a1)                        | 0.05  | 0.01 | 0.18    | 4.95  | 0.00*** |
| Doğrudan Etkiler | res_kit → EVOKORT (a2)                    | -0.02 | 0.02 | -0.04   | -1.20 | 0.23    |
|                  | AOI → COYAM (b1)                          | 0.30  | 0.04 | 0.27    | 7.52  | 0.00*** |
|                  | EVOKORT → COYAM (b2)                      | 0.23  | 0.02 | 0.42    | 12.02 | 0.00*** |
|                  | AOI → EVOKORT (d)                         | 1.13  | 0.08 | 0.59    | 14.28 | 0.00*** |
|                  | res_kit → EVOKORT → COYAM (a2*b2)         | -0.01 | 0.01 | -0.02   | -1.21 | 0.23    |
| Dolaylı Etki     | res_kit → AOI → COYAM (a1*b1)             | 0.02  | 0.01 | 0.05    | 4.19  | 0.00*** |
|                  | res_kit → AOI → EVOKORT → COYAM (a1*d*b2) | 0.02  | 0.01 | 0.05    | 4.24  | 0.00*** |

*Not.* COYAM: Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu, EOO: Ev Okuryazarlık Ortamı, AOI: Aile Okuma İnancı, \*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

Tablo 17'de kurulan modele ait toplam, doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı etkiler verilmiştir. Araştırma kapsamında doğrudan etkiler için elde edilen bulgulara göre; aile okuma inancının, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b1=\beta=0.27$ ;  $p<0.05$ ), aile okuma inancının, ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisi ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) ve son olarak ev okuryazarlık ortamının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan

motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b_2=\beta=0.42$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular aile okuma inancının artmasının, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının artması durumunda, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki evdeki resimli kitap sayısı değişkeninin, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $c=\beta=0.11$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, evdeki resimli kitap sayısı arttıkça, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı söylenebilmektedir. Aile okuma inancının da ev okuryazarlık ortamını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) bilindiğine göre araştırmanın temel amaçlarından biri olan evdeki resimli kitap sayısı değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu değişkenine giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının hem basit aracı hem de sıralı aracı etkileri test edilebilecektir.

Basit aracı etkiler dikkate alındığında, evdeki resimli kitap sayısı değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide ev okuryazarlık ortamının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olmadığı görülmektedir ( $a_2*b_2=\beta=-0.02$ ;  $p>0.05$ ). Ancak, evdeki resimli kitap sayısı değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ( $a_1*b_1=\beta=0.05$ ;  $p<0.05$ ). Her iki aracı değişken modele eklendikten sonra evdeki resimli kitap sayısı değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden doğrudan etkinin de anlamlı olmaması ( $c^*=\beta=0.04$ ;  $p>0.05$ ) aile okuma inancının tam bir aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Sıralı aracı etkiler dikkate alındığında ise, evdeki resimli kitap sayısı değişkeninden aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı aracı etkinin de tam aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ( $a_1*d*b_2=\beta=0.05$ ;  $p<0.05$ ). Sıralı aracı model için elde edilen bulgular; evdeki resimli kitap sayısının artmasının aile okuma inancını, aile okuma inancının artmasının ev okuryazarlık ortamını, ev okuryazarlık ortamının da artmasının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan

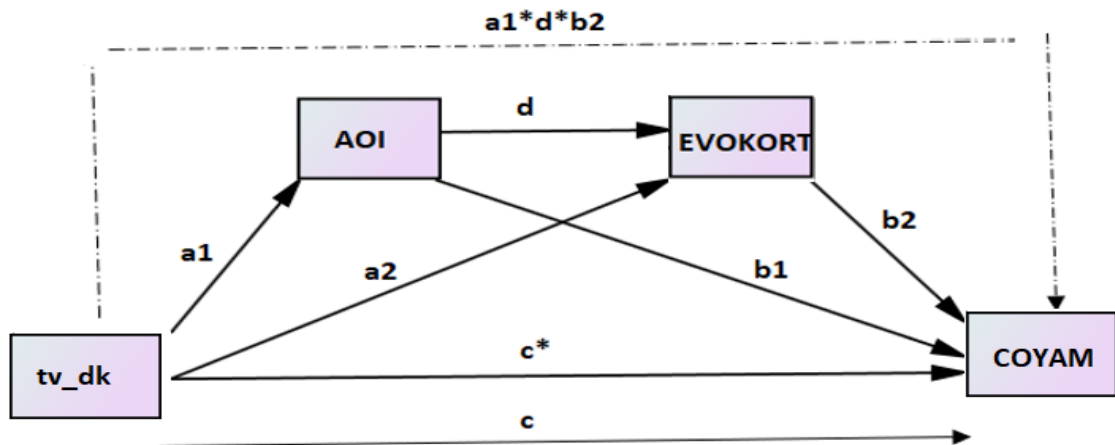
motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca basit aracı model test edildiğinde; evdeki resimli kitap sayısından, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide yalnızca aile okuma inancı değişkeninin tam aracı rolünün olduğu, yalnızca ev okuryazarlık ortamı değişkeninin ise aracı rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

### 5. Çocuğun Televizyon İzleme Süresi ile Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu Arasındaki İlişide Aile Okuma İnancı ve Ev Okuryazarlık Ortamının Sıralı Aracı Etkileri

Şekil 11'de test edilen modelde çocuğun televizyon izleme süresi bağımsız değişkeni, aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu bağımlı değişkeni için kurulan doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı modellere ilişkin örnek yol diyagramı Şekil 16'da verilmiştir.

#### Şekil 16.

*Çocuğun televizyon izleme süresi bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli*



Şekil 16'da çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam (c) ve



doğrudan ( $c^*$ ) etkisinin yanı sıra araştırmanın amacı doğrultusunda; çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkileri ( $a1*d*b2$ ) ile çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının ( $a1*b1$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a2*b2$ ) ayrı ayrı basit aracı etkilerine ait modeller test edilmiştir. Şekil 11'deki modelde televizyon izleme süresi değişkenine ait yol katsayıları Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18.**

*Çocuğun Televizyon İzleme Süresi Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar*

|                  |   | B     | SE   | $\beta$ | z     | p       |
|------------------|---|-------|------|---------|-------|---------|
| Toplam Etki      | tv_dk → COYAM (c)                           | -0.04 | 0.01 | -0.20   | -4.57 | 0.00*** |
|                  | tv_dk → COYAM ( $c^*$ )                     | -0.01 | 0.01 | -0.07   | -1.98 | 0.04*   |
|                  | tv_dk → AOI (a1)                            | -0.01 | 0.01 | -0.17   | -4.23 | 0.00*** |
| Doğrudan Etkiler | tv_dk → EVOKORT (a2)                        | -0.01 | 0.01 | -0.06   | -1.60 | 0.11    |
|                  | AOI → COYAM (b1)                            | 0.30  | 0.04 | 0.27    | 7.52  | 0.00*** |
|                  | EVOKORT → COYAM (b2)                        | 0.23  | 0.02 | 0.42    | 12.02 | 0.00*** |
|                  | AOI → EVOKORT (d)                           | 1.13  | 0.08 | 0.59    | 14.28 | 0.00*** |
|                  | tv_dk → EVOKORT → COYAM ( $a2*b2$ )         | -0.01 | 0.01 | -0.05   | -3.12 | 0.00**  |
| Dolaylı Etki     | tv_dk → AOI → COYAM ( $a1*b1$ )             | -0.01 | 0.01 | -0.05   | -3.63 | 0.00*** |
|                  | tv_dk → AOI → EVOKORT → COYAM ( $a1*d*b2$ ) | -0.01 | 0.01 | -0.04   | -4.06 | 0.00*** |

*Not.* COYAM: Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu, EOO: Ev Okuryazarlık Ortamı, AOI: Aile Okuma İnancı, \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Tablo 18'de kurulan modele ait toplam, doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı etkiler verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; aile okuma inancının, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b1 = \beta = 0.27$ ;  $p < 0.05$ ), aile okuma inancının, ev okuryazarlık ortamı

üzerindeki etkisi ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) ve son olarak ev okuryazarlık ortamının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b_2=\beta=0.42$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular aile okuma inancının artmasının, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının artması durumunda, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $c=\beta=-0.20$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, çocuğun televizyon izleme süresi arttıkça çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun azaldığı anlaşılmaktadır. Aile okuma inancının da ev okuryazarlık ortamını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) bilindiğine göre araştırmanın temel amaçlarından biri olan çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının hem basit aracı hem de sıralı aracı etkileri test edilebilecektir.

Basit aracı etkiler dikkate alındığında, çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide ev okuryazarlık ortamının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olduğu görülmektedir ( $a_2*b_2=\beta=-0.05$ ;  $p<0.05$ ). Benzer şekilde çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ( $a_1*b_1=\beta=-0.05$ ;  $p<0.05$ ). Ancak her iki aracı değişken modele eklendikten sonra çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden doğrudan etkinin de anlamlı olması ( $c^*=\beta=-0.07$ ;  $p<0.05$ ) hem aile okuma inancının hem de ev okuryazarlık ortamının kısmi aracılık rollerinin olduğunu göstermektedir. Sıralı aracı etkiler dikkate alındığında ise, çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna

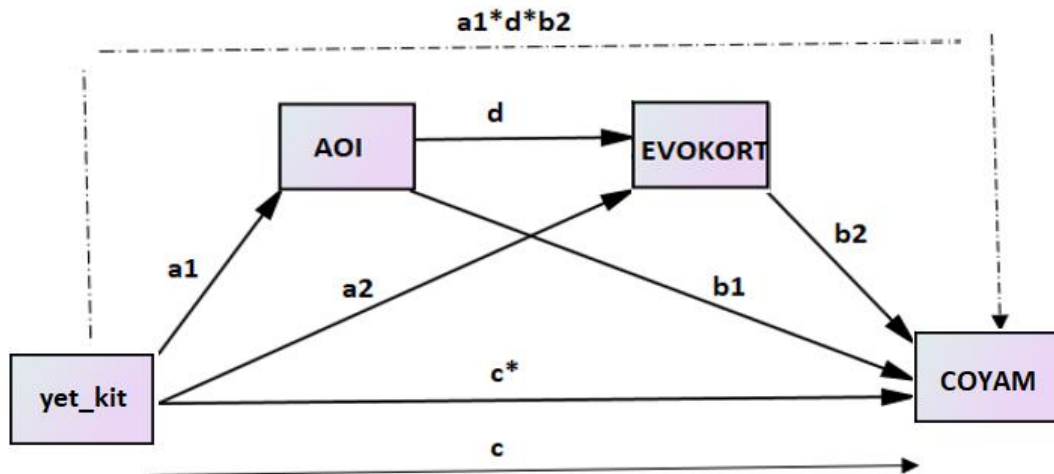
giden sıralı aracı etkinin de kısmi aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ( $a1*d*b2=\beta=-0.04$ ;  $p<0.05$ ). Sıralı aracı model için elde edilen bulgular; çocuğun televizyon izleme süresinin aile okuma inancını negatif yönde, aile okuma inancının ev okuryazarlık ortamını pozitif yönde, ev okuryazarlık ortamının da çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca çocuğun televizyon izleme süresi değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının kısmi aracı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### 6. Evdeki Yetişkin Kitap Sayısı ile Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu Arasındaki İlişkide Aile Okuma İnancı ve Ev Okuryazarlık Ortamının Sıralı Aracılık Etkileri

Şekil 11’de test edilen modelde evdeki yetişkin kitabı sayısı bağımsız değişkeni, aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu bağımlı değişkeni için kurulan doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı modellere ilişkin örnek yol diyagramı Şekil 17’de verilmiştir.

#### Şekil 17.

*Evdeki yetişkin kitabı sayısı bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli*



Şekil 17'de evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam (c) ve doğrudan (c\*) etkisinin yanı sıra araştırmanın amacı doğrultusunda; evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkileri ( $a1*d*b2$ ) ile evdeki yetişkin kitabı sayısından çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının ( $a1*b1$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a2*b2$ ) ayrı ayrı basit aracı etkilerine ait modeller test edilmiştir. Şekil 11'deki modelde evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkenine ait yol katsayıları Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19.**

*Evdeki Yetişkin Kitabı Sayısı Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar*

|                  |   | B    | SE   | $\beta$ | z     | p       |
|------------------|---|------|------|---------|-------|---------|
| Toplam Etki      | yet_kit → COYAM (c)                           | 0.01 | 0.00 | 0.10    | 8.22  | 0.00*** |
|                  | yet_kit → COYAM (c*)                          | 0.01 | 0.00 | 0.05    | 4.75  | 0.00*** |
|                  | yet_kit → AOI (a1)                            | 0.01 | 0.00 | 0.05    | 6.36  | 0.00*** |
| Doğrudan Etkiler | yet_kit → EVOKORT (a2)                        | 0.01 | 0.00 | 0.07    | 3.91  | 0.00*** |
|                  | AOI → COYAM (b1)                              | 0.30 | 0.04 | 0.27    | 7.52  | 0.00*** |
|                  | EVOKORT → COYAM (b2)                          | 0.23 | 0.02 | 0.42    | 12.02 | 0.00*** |
|                  | AOI → EVOKORT (d)                             | 1.13 | 0.08 | 0.59    | 14.28 | 0.00*** |
| Dolaylı Etki     | yet_kit → EVOKORT → COYAM ( $a2*b2$ )         | 0.01 | 0.00 | 0.03    | 3.63  | 0.00*** |
|                  | yet_kit → AOI → COYAM ( $a1*b1$ )             | 0.01 | 0.00 | 0.03    | 3.63  | 0.00*** |
|                  | yet_kit → AOI → EVOKORT → COYAM ( $a1*d*b2$ ) | 0.01 | 0.00 | 0.01    | 5.48  | 0.00*** |

*Not.* COYAM: Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu, EOO: Ev Okuryazarlık Ortamı, AOI: Aile Okuma İnancı, \*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

Tablo 19'da kurulan modele ait toplam, doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı etkiler verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; aile okuma inancının, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu

üzerindeki etkisi ( $b_1=\beta=0.27$ ;  $p<0.05$ ), aile okuma inancının, ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisi ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) ve son olarak ev okuryazarlık ortamının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b_2=\beta=0.42$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular aile okuma inancının artmasının, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının artması durumunda, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninin, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $c=\beta=0.10$ ;  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, evdeki yetişkin kitabı sayısı arttıkça çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı anlaşılmaktadır. Aile okuma inancının da ev okuryazarlık ortamını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) bilindiğine göre araştırmanın temel amaçlarından olan evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide, aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının hem basit aracı hem de sıralı aracı etkileri test edilebilecektir.

Basit aracı etkiler dikkate alındığında, evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide ev okuryazarlık ortamının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olduğu görülmektedir ( $a_2*b_2=\beta=0.03$ ;  $p<0.05$ ). Benzer şekilde evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının aracı etkisinin (dolaylı etki) de anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ( $a_1*b_1=\beta=0.03$ ;  $p<0.05$ ). Her iki aracı değişken modele eklendikten sonra evdeki yetişkin kitabı sayısından resimli öykü okumaya giden doğrudan etkinin de anlamlı olması ( $c^*=\beta=0.05$ ;  $p<0.05$ ) hem aile okuma inancının hem de ev okuryazarlık ortamının kısmi aracılık rollerinin olduğunu göstermektedir. Sıralı aracı etkiler dikkate alındığında ise, evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninden aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı aracılığıyla çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı aracı etkinin de kısmi aracı olduğu

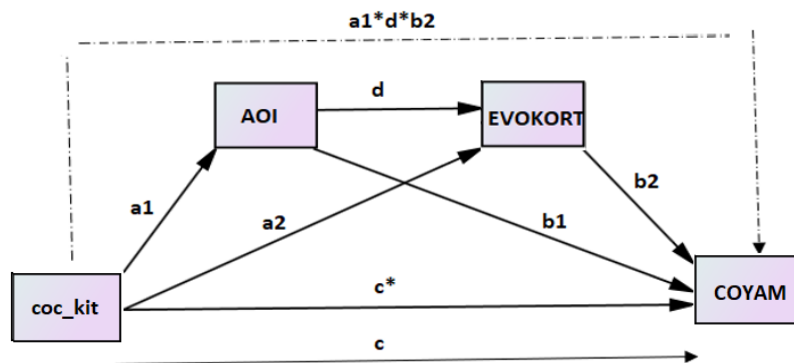
sonucuna ulaşılmaktadır ( $a1*d*b2=\beta=0.01$ ;  $p<0.05$ ). Sıralı aracı model için elde edilen bulgular; evdeki yetişkin kitabı sayısının artmasının aile okuma inancını, aile okuma inancının artmasının ev okuryazarlık ortamını ve ev okuryazarlık ortamının da artmasının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca evdeki yetişkin kitabı sayısı değişkeninden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının kısmi aracı etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır.

### 7. Çocuğun Kendi Başına Kitapla Geçirdiği Süre ile Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu Arasındaki İlişkide Aile Okuma İnancı ve Ev Okuryazarlık Ortamının Sıralı Aracılık Etkileri

Şekil 11’de test edilen modelde çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre bağımsız değişkeni, aile okuma inancı ile ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu bağımlı değişkeni için kurulan doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı modellere ilişkin örnek yol diyagramı Şekil 18’de verilmiştir.

#### Şekil 18.

*Çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre bağımsız değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ait yol modeli*



Şekil 18’de çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam (c) ve doğrudan (c\*) etkisinin yanı sıra araştırmanın amacı doğrultusunda; çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkileri ( $a1*d*b2$ ) ile çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkeninden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancının ( $a1*b1$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a2*b2$ ) ayrı ayrı basit aracı etkilerine ait modeller test edilmiştir. Şekil 11’deki modelde çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkenine ait yol katsayıları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.**

*Çocuğun Kendi Başına Kitapla Geçirdiği Süre Değişkeninin COYAM Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Ait Katsayılar*

|                  |                                     | B     | SE   | $\beta$ | z     | p       |
|------------------|-------------------------------------|-------|------|---------|-------|---------|
| Toplam Etki      | coc_kit→COYAM (c)                   | 0.02  | 0.01 | 0.07    | 1.73  | 0.08    |
|                  | coc_kit→COYAM (c*)                  | -0.01 | 0.01 | -0.03   | -1.05 | 0.29    |
|                  | coc_kit→AOI (a1)                    | 0.03  | 0.01 | 0.12    | 2.89  | 0.00**  |
| Doğrudan Etkiler | coc_kit→EVOKORT (a2)                | 0.06  | 0.02 | 0.10    | 3.07  | 0.00**  |
|                  | AOI→COYAM (b1)                      | 0.30  | 0.04 | 0.27    | 7.52  | 0.00*** |
|                  | EVOKORT→COYAM (b2)                  | 0.23  | 0.02 | 0.42    | 12.02 | 0.00*** |
|                  | AOI→EVOKORT (d)                     | 1.13  | 0.08 | 0.59    | 14.28 | 0.00*** |
|                  | coc_kit→EVOKORT→COYAM (a2*b2)       | 0.01  | 0.01 | 0.04    | 2.99  | 0.00**  |
| Dolaylı Etki     | coc_kit→AOI→COYAM (a1*b1)           | 0.01  | 0.01 | 0.03    | 2.65  | 0.01**  |
|                  | coc_kit→AOI→EVOKORT→COYAM (a1*d*b2) | 0.01  | 0.01 | 0.03    | 2.81  | 0.01**  |

*Not.* COYAM: Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu, EOO: Ev Okuryazarlık Ortamı, AOI: Aile Okuma İnancı, \*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 20’de kurulan modele ait toplam, doğrudan, basit aracı ve sıralı aracı etkiler verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; aile okuma inancının, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b_1=\beta=0.27$ ;  $p<0.05$ ), aile okuma inancının, ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisi ( $d=\beta=0.59$ ;  $p<0.05$ ) ve son olarak ev okuryazarlık ortamının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ( $b_2=\beta=0.42$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular aile okuma inancının artmasının, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının artması durumunda, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonları üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $c=\beta=0.07$ ;  $p>0.05$ ). Bu sonuca göre, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği sürenin, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının aracı ve sıralı aracı etkilerinin de test edilmesine gerek yoktur. Ancak doğrudan etkiler dikkate alındığında, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkeninin, aile okuma inancının ( $a_1=\beta=0.12$ ;  $p<0.05$ ) ve ev okuryazarlık ortamının ( $a_2=\beta=0.10$ ;  $p<0.05$ ) anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği sürenin artması sonucunda hem aile okuma inancının hem de ev okuryazarlık ortamının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır.

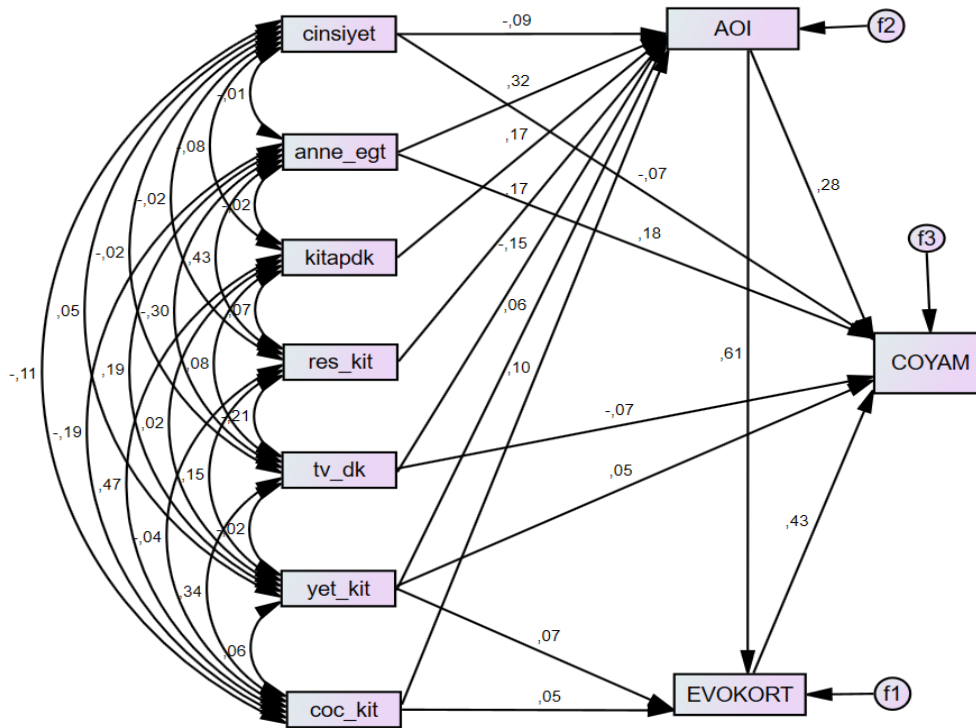
Araştırma kapsamında kurulan ilk modelde bağımsız değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri test edilerek istatistiksel olarak anlamlı olmayan yollar modeli sadeleştirmek için modelden çıkarılmıştır. Buna göre, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre ve evdeki resimli kitap sayısından, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden yollar ile cinsiyet, anne eğitim düzeyi, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, evdeki resimli kitap sayısı ve çocuğun televizyon izleme süresinden ev



okuryazarlık ortamına giden yollar modelden çıkarılmıştır. Elde edilen son model Şekil 19'da verilmiştir.

### Şekil 19.

*En sade modele ilişkin yol katsayıları*



Şekil 19'da görüldüğü üzere, istatistiksel olarak anlamsız olan yollar çıkarıldıktan sonra model sadeleştirilmiştir. Son modelde cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, çocuğun televizyon izleme süresi ve evdeki yetişkin kitabı sayısı bağımsız değişkenleri ile aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı aracı değişkenleri çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonundaki değişkenliğinin yaklaşık olarak %58'ini ( $R^2=0.58$ ) açıklamışlardır. Çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre ve evdeki yetişkin kitabı sayısı bağımsız değişkenleri ile aile okuma inancı değişkeni (AOI) ise ev okuryazarlık ortamındaki (EVOKORT) değişkenliğinin yaklaşık olarak %39'unu ( $R^2=0.39$ ) açıklamışlardır. Benzer şekilde son modeldeki tüm bağımsız değişkenler aile okuma inancının (AOI) yaklaşık olarak %29'unu ( $R^2=0.29$ ) açıklamışlardır. Ulaşılan en sade modelin veri uyumunu değerlendirmek amacıyla elde edilen model uyum indeksleri Tablo 21'de verilmiştir.

**Tablo 21.***En Sade Modele İlişkin Model Veri Uyumu Ölçütleri*

| Uyum Ölçüsü   | Modele ait değerler | İyi düzey uyum            | Kabul edilebilir düzey uyum | Yorum            |
|---------------|---------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------|
| $\chi^2 / sd$ | 2.62                | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ | $2 < \chi^2/sd \leq 5$      | Kabul Edilebilir |
| RMSEA         | 0.05                | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$  | $0.05 < RMSEA \leq 0.08$    | İyi              |
| CFI           | 0.97                | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq CFI < 0.97$      | İyi              |
| NFI           | 0.96                | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NFI < 0.95$      | İyi              |
| GFI           | 0.99                | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.80 \leq GFI \leq 0.95$   | İyi              |
| AGFI          | 0.99                | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq GFI \leq 0.95$   | İyi              |

Tablo 21’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında kurulan modelde  $\chi^2 / sd = 2.62$  olarak elde edilmiştir. Bu değer kabul edilebilir düzeydedir. RMSEA değeri 0,05’e eşit olduğundan bu indeks için uyumun iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde CFI, NFI, GFI ve AGFI değerinin de 0.95’in üzerinde iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir (Forza & Filippini,1998; Hair ve ark., 1998; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Sümer, 2000). Elde edilen tüm bulgular beraber değerlendirildiğinde araştırma kapsamında kurulan son model için model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda çalışmadan elde edilen sonuçlar, konu ile ilgili alan yazında elde edilen diğer çalışma çıktıları ile yorumlanmaktadır. İlk olarak çalışma sonucunda doğrulanan modele ilişkin sonuç ve tartışma kısmına yer verilmektedir. Ardından modelde yer alan bağımsız değişkenler (cinsiyet, anne eğitimi, yetişkin kitap sayısı, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı, çocuğun televizyon izleme süresi) ile aracı değişkenler (Aile Okuma İnancı, Ev Okuryazarlık Ortamı) ve bağımlı değişken (Çocuğun Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyonu) arasındaki ilişkiye yönelik edinilen bulgular yorumlanmaktadır. Modelde yer alan her bir bağımsız değişken ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

Okuryazarlık becerileri çocukların sadece temel düzeyde okuma ve yazma eylemlerini gerçekleştirmelerini sağlayan bir beceri değil değil aynı zamanda okuduğu metinleri anlamaları, anladıkları üzerinde değerlendirme yapmaları, bu değerlendirmeler sonucunda karar verebilmelerini ve kanıta dayalı eleştirel düşünme becerilerini destekleyen temel becerilerden biridir. Bu sebeple okul öncesi dönemde geliştirilen ve desteklenen okuma becerileri çocuğun geleceğini doğrudan etkilemektedir. Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimini ve dil gelişimini etkileyen faktörleri incelemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü erken okuryazarlık becerileri ilerleyen yıllardaki okuma becerisinin önemli bir yordayıcısıdır (Baroody & Dobbs-Oates, 2011). Erken yaşlarda kitap ile tanışan çocuklar sonraki okuma yaşantılarında kitaplarla erken dönemde tanışmayan çocuklara kıyasla daha yüksek ilgi düzeyine sahiptirler (Laakso ve ark., 2004). Yapılan çalışma çocuğun okumaya yönelik algılanan ilgi ve motivasyonunu etkileyen aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı değişkenlerini diğer bağımsız değişkenlerle birlikte inceleyerek ortaya bir model koymuştur. Ortaya çıkan modelde tüm bağımsız değişkenlerin aile okuma inancını etkilediği görülmektedir. Fakat aynı durum ev okuryazarlık ortamı değişkeni için geçerliliğini korumamaktadır. Bu durum alan yazındaki bilgilerle paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalar çocukların okuma ve yazma becerilerini yordayan güçlü değişkenin ev içinde sağlanan aktivitelerden çok, ailelerin okuma inancı olduğunu vurgulamaktadır (Weigel ve ark., 2006a). Araştırma sonuçları ile ilgili bilgiler birleştirildiğinde aile okuma inancının

çocuğun okumaya yönelik gelişim sürecinde ev okuryazarlık ortamından daha önemli bir değişken olduğu yorumu yapılabilmektedir. Çünkü araştırma sonucuna göre tüm bağımsız değişkenler aile okuma inancını doğrudan etkilerken, ev okuryazarlık ortamını yalnızca yetişkin kitap sayısı ve çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkenleri doğrudan etkilemektedir. Bu duruma karşın dolaylı yoldan bağımsız tüm değişkenler ile çocuğun okumaya yönelik algılanan motivasyonu arasında ev okuryazarlık ortamı aracılık etmektedir. Yapılan çalışmalar ailelerin çocuğa ev içerisinde ilgi çekici ve yaratıcılıklarını destekleyici okuryazarlık ortamları sunmaları gerektiğini belirtmektedir (Elder, 2004).

İki yıldır tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi döneminde çocuklar okula kısıtlı erişim sağlayabilmiş ve okuldan daha çok ev içerisinde vakit geçirmişlerdir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) sunduğu verilere göre Ağustos 2020-Temmuz 2021 tarihlerinde Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri arasında en uzun süre okulların kapalı olduğu ülkeler arasında Türkiye dördüncü sırada yer almaktadır (ERG, 2021). Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar yalnızca 109 gün okula devam edebilmişlerdir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), pandemi süreci ile birlikte evlerin eğitim ortamına dönüştüğünü ve imkân farklılıklarının fırsat eşitsizliği yarattığını belirtmektedir (2020). Yapılan çalışma ev okuryazarlık ortamı değişkeninin aracılık rolünü ortaya koymaktadır. Özellikle aile okuma inancı yüksek olan evlerin ev içi okuryazarlık kalitelerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sebeple yapılan çalışma pandemi döneminde gerçekleştirilmesi ile pandemi sonrası müdahale çalışmalarının planlanacağı ve gerçekleştirileceği sürece rehberlik edecek niteliktedir. 2021 yılında gerçekleştirilen 20. Milli Eğitim Şurası'nda aşağıdaki maddelerde verilen kararlar alınmıştır.

- “Coğrafi, bölgesel ve sosyoekonomik farklılıklar dikkate alınarak okul öncesi eğitimin önemine ve eğitime erişim fırsatlarına ilişkin farkındalık çalışmaları artırılmalıdır.
- Bu konuda aileyi bilgilendirici materyaller oluşturularak aile desteklenmelidir.

- Okul öncesi eğitimde okul aile iş birliği modelinin geliştirilip uygulanması, ailelerin desteklenmesi ve aile eğitimlerinin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.”

Araştırma sonuçları ile şura kararları birleştirildiğinde ailenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Aileye yapılan her türlü yatırım çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynayacaktır. Ailelere sağlanacak materyaller ile hem aile desteği hem ev ortamını desteklemek mümkün olacaktır. Yapılan çalışma sonucunda anne eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, TV izleme süresi gibi değişkenlerin doğrudan aile okuma inancını etkilediği sonucuna varılmıştır. Ailenin ve evin özelliklerinin çocuğun üzerindeki etkisi bir kez daha ortaya konulmuştur. Bu sonuç yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Alanyazında doğumdan altı yaşa kadar ev içerisinde gerçekleştirilen örgün olmayan eğitimin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Yaden ve ark., 2000). Yaşamın ilk yıllarında edinilen bu deneyimlerin çocuğun sonraki okuma başarısında önemli bir basamak olduğu belirtilmektedir (Elder, 2004).

### **Cinsiyet Değişkenine Yönelik Tartışma**

Araştırma kapsamında kurulan modelde yer alan ilk bağımsız değişken cinsiyet değişkenidir. Model çıktıları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki toplam etkisi anlamlı çıkmaktadır. Kız çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olduğuna ve cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığına ilişkin iki farklı görüşü de savunan çalışmalar mevcuttur. Keklik (2009) çocuğun cinsiyetinin dil gelişiminde önemli bir rolünün olmadığını belirtmektedir. Aile okuma inancı ile çocuğun cinsiyeti değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, çocuğun cinsiyeti ile aile okuma inancı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını iddia etmektedir (DeBaryshe & Binder, 1994; Meagher ve ark., 2008; Wu & Honig, 2010; Saban ve ark., 2018). İlgili çalışmalar ile yapılan çalışmanın sonuçları paralellik göstermemektedir. Buna karşın, araştırma

sonuçları ile paralellik gösteren çalışmalar da mevcuttur. Erken çocukluk dönemindeki çocukların okuryazarlık ilgisi ile çocuğun cinsiyeti arasındaki ilişki incelendiğinde, kız çocuklarının okumaya yönelik ilgilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmaktadır (Baroody & Dobbs-Oates, 2011).

Çocukların erken dönem okuryazarlık becerileri ve okumaya yönelik ilgilerinin sonraki yıllardaki okuma başarılarının temelini oluşturduğu bilinmektedir (Baroody & Dobbs-Oates, 2011). İlerleyen yaşlarda çocuğun cinsiyeti ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelendiğinde kız çocuklarının okumaya verdikleri değer ve motivasyonlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Cloer & Dalton, 1999). Yapılan araştırma sonucunda cinsiyetin aile okuma inancını, aile okuma inancının da çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, çocuğun cinsiyeti ile ev içi okuryazarlık ortamının kalitesi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak, çocuğun cinsiyetinin bazı örneklem gruplarında etkili bir değişken bazılarında ise etkisiz bir değişken olduğu çıkarımında bulunulabilmektedir. Yapılan çalışmalar erkek çocukların okumaya yönelik tutumlarının kızlara oranla daha düşük olma sebebini yeteri kadar erkek okuyucu rol modele sahip olmamaları ile açıklanmaktadır (Alloway, 2007). Bu sebeple okuma toplumsal bakış açısında feminen bir hobi gibi görülmektedir (Serafini, 2013). Yapılan çalışmada doğrudan çocuklardan veri toplanmamıştır. Çocukların motivasyonuna yönelik bilgiler ailelerden toplanmıştır. Bu sebeple ailelerin toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenebileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Tartışma**

Araştırma kapsamında kurulan modelde yer alan ikinci bağımsız değişken anne eğitim düzeyi değişkenidir. Model çıktıları incelendiğinde anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı bilgisi elde edilmektedir. Elde edilen bulgular anne eğitim düzeyinin aile okuma inancını, aile okuma inancının ev okuryazarlık ortamını, ev okuryazarlık

ortamının da çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediği ve anne eğitim düzeyinden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının kısmi aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralellik gösteren pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Morrow, 1983; Mantzicopoulos, 1997; Duncan & Brooks, 2000; Denton & Reaney, 2000; West ve ark., 2003; Weigel ve ark., 2006(b); Bingham, 2007; Skibbe ve ark., 2008; Spörer ve ark., 2009; Wu & Honig, 2010; Sylvia ve ark., 2011; Cottone, 2012; Gürsakal, 2012; Chiu, 2015; Jehangir & Van den Berg, 2015; Mikk, 2015; Jhang Fang, 2015; World Bank, 2016; Schleicher, 2016; Saban, Altınkamış & Deretarla Gül, 2018). Buna karşın araştırma sonuçları ile paralellik göstermeyen çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Baroody & Dobbs-Oates, 2011).

Ailelerin ebeveynlik özelliklerini etkileyen kişisel kaynakları bulunmaktadır (Belsky, 1984). Anne eğitim düzeyi de bu kaynaklardan birisidir (Richman ve ark., 1992). Çünkü eğitim bireylere; kendileri ve diğerleri hakkında karmaşık üstbilişsel bilgi edinme ve sunma fırsatı vermektedir (Kuhn, 1971; Brown, 1977; Flavell, 1979; Flavell, 1987). Yapılan çalışmalar okuryazarlık düzeyi yüksek olan annelerin düşük veya orta okuryazarlık inancına sahip olan annelerin aksine çocuklarının eğitim ortamını düzenleme eylemlerinde daha bilinçli davrandıklarını göstermektedir (Saban ve ark., 2018). Fakat araştırma kapsamında oluşturulan ve incelenen modelde anne eğitim düzeyinden çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide ev okuryazarlık ortamının aracı etkisinin (dolaylı etki) anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna karşın anne eğitim düzeyinin aile okuma inancını, aile okuma inancının ev okuryazarlık ortamını, ev okuryazarlık ortamının da çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediği bilgisine ulaşılmaktadır. Araştırma sonucundan elde edilen bilgiler yorumlandığında, annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ev okuryazarlık ortamının kalitesini doğrudan etkilememektedir bilgisine erişilmektedir. Fakat anne eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveyn okuma inancı artmakta ve ebeveyn okuma inancı arttıkça ev okuryazarlık ortamının kalitesi yükselmektedir. Başka bir ifadeyle, anne eğitim düzeyi yükselse de okumaya yönelik inancı artmadıkça bu durum ev okuryazarlık ortamını pozitif yönde anlamlı olarak etkilememektedir. Anne eğitim

düzeyi ile ebeveyn okuma inancı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalar, eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveyn okuma inancının arttığı sonucunu paylaşmaktadır (Cottone, 2012; Saban ve ark., 2018). Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının eğitim süreçleri ile daha fazla ilgilenme ve çocuklarının başarılarını destekleyecek sosyal ve kültürel faaliyetlere ayırabilecekleri sermaye miktarları da artmaktadır (ERG, 2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden edinilen bilgiler ışığında bu durum incelenecek olursa; eğitim düzeyi yüksek olan bir anne barınma, yeme, içme gibi temel ihtiyaçları çocuğuna sunabilmektedir. Temel ihtiyaçların karşılanmasının ardından kültürel ve sosyal anlamda çocuğuna ve kendisine iyi gelecek aktivitelere bütçe ayırması da kolaylaşacaktır. Resimli çocuk kitapları ve ev okuryazarlık ortamını destekleyen diğer materyaller hem belirli düzeyde bir sermaye hem de farkındalık gerektirmektedir. Bu sebeple eğitim düzeyi yüksek olan bir anne eğer okuma inancı da yüksekse çocuğuna okuryazarlık materyalleri açısından zengin bir ev ortamı sunacaktır. Bu da çocuğun okumaya yönelik algılanan motivasyonunu arttırmaktadır.

Yapılan çalışmalar üniversite ve üzeri düzeyde eğitim alan ebeveynlerin; ev ortamında çocuklarına zengin okuma materyalleri sunma konusunda, eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlere göre farkındalıklarının daha yüksek ve daha ilgili olduklarını ortaya koymaktadır (West ve ark., 2000; Weigel v.d., 2006b; Bingham, 2007; Chiu, 2015). Bu sonuç yapılan araştırma sonuçları ve kurulan model ile paralellik göstermemektedir. Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyinin ev okuryazarlık kalitesini doğrudan etkilemediği bulgusuna erişilmiştir. Sonuçlardaki bu uyumsuzluğun kullanılan araştırma yöntemi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurulmuş ve sıralı aracı değişkenler incelenmiştir. YEM'in ölçüm hatalarını hesaba katması ve doğrudan ölçüm yapılamayan değişkenleri de analiz sürecine dahil etmesi yüksek düzeyde güvenilir bir analiz yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır (Raykov & Marcoulides, 2006). Bu sebeple yapılan araştırma anne eğitim düzeyi ile çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonu arasındaki ilişkide aile okuma inancının kısmi aracılık ettiğini ve ev okuryazarlık ortamının kalitesinin aile okuma inancından etkilendiği bilgisini literatüre kazandırmıştır çıkarımında bulunmak mümkündür.



## Evdeki Yetişkin Kitap Sayısı Değişkenine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında kurulan modelde yer alan bir diğer bağımsız değişken evdeki yetişkin kitap sayısı değişkenidir. Model çıktıları incelendiğinde evdeki yetişkin kitabı sayısı arttıkça çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular yorumlandığında evdeki yetişkin kitabı sayısının artmasının aile okuma inancını, aile okuma inancının artmasının ev okuryazarlık ortamının kalitesinin artmasını ve ev okuryazarlık ortamının kalitesinin artmasının da çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır. Ayrıca evdeki yetişkin kitabı sayısından, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden sıralı etkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının kısmi sıralı aracı etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır. Evdeki kitap sayısı değişkeni pek çok araştırmada önemli bir değişken olarak literatürde yer almaktadır (Chiu & McBride Chang, 2006; Entorf & Tatsi, 2009; Bahadır,2012; Karabay, 2013; Giambona & Porcu, 2015; Zasacka & Bulkowski, 2017). Çocuğun kitaplarla çevrili bir ortamda büyümesi ve yetişmesi kitaplara karşı aşinalık, ilgi ve merak geliştirmelerini sağlayacaktır. Almanya ve İngiltere’de eğitimde fırsat eşitsizliğini konu edinen araştırmada, bir evde 100’den daha fazla sayıda kitap bulunmasının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı -PISA- (Programme for International Student Assessment) sınavlarında 30 puandan daha fazlasına etki ettiği bilgisini paylaşmaktadır (Entorf ve Tatsi, 2009). Evde bulunan kitap sayısı okuma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Chiu & McBride Chang, 2006; Thomson, 2018).

Evdeki kitap sayısının okuma üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalar (Anıl, 2008; Bahadır 2012; Karabay, 2013; Giambona & Porcu, 2015; Zasacka & Bulkowski, 2017; Dadandı ve ark., 2018;) incelendiğinde Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasından elde edilen verilerin kullanıldığı görülmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) ise 15 yaş grubundaki öğrencilerden bilgi toplanmaktadır. Fakat alan yazın küçük yaşlarda edinilen ve kazanılan okuma motivasyonunun ilerleyen yılların önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir (Yaden ve ark., 2000; Elder, 2004;

Baroody & Dobbs-Oates, 2011). Dolayısıyla yapılan araştırma ve ilgili araştırmalar arasında bağ kurulabilmektedir. Araştırma sonucunda 36-72 aylık bir çocuğun evinde bulunan yetişkin kitabı sayısının aile okuma inancı, ev okuryazarlık ortamının kalitesi ve çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunu doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği bilgisi paylaşılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar araştırmancının bu bulgusunu destekler niteliktedir.

### **Ebeveynlerin Çocuğa Kitap Okuma Süresi Değişkenine Yönelik Tartışma**

Araştırma kapsamında kurulan modelde yer alan bir diğer bağımsız değişken ebeveynlerin çocuğa kitap okuma süresi değişkenidir. Model çıktıları incelendiğinde, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi arttıkça, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresinin artmasının aile okuma inancını, aile okuma inancının artmasının ev okuryazarlık ortamının kalitesini, ev okuryazarlık ortamının kalitesinin de çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Çocuklara dili öğretme ve erken dönem dil becerilerini geliştirmenin bir yolu da erken dönemlerden itibaren çocukla birlikte kitap okumaktır. Yapılan çalışmalar ebeveynlerin çocukla birlikte sesli kitap okumasını dil gelişimi açısından mühim derecede önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Whitehurst ve ark., 1988; Sénéchal & Cornell, 1993; Sonnenschein & Munsterman, 2002; DeTemple & Snow, 2003; van Kleeck, 2003; Senechal, 2006; Weigel ve ark., 2006a; Dobbs-Oates, ve ark., 2015). Yapılan çalışmalar çocukların kelime hazinesinin geniş olması ile okul öncesi dönemde ev içerisinde yapılan okuma deneyimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (van Kleeck, 2003). Buna ek olarak çocuğun okuma ve yazmaya yönelik ilgisi ile ev okuryazarlık aktiviteleri ve ebeveyn okuma inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmada okul öncesi dönemdeki yaklaşık 48 aylık 551 çocuk örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin çocukları ile yaptığı okuma deneyimlerinin sıklığı ile çocuğun okuma ve yazmaya olan ilgisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Okuma inancı yüksek olan ebeveynlere sahip olan çocukların,

daha yüksek yazı ilgisine sahip oldukları bilgisi elde edilmiştir (Dobbs-Oates ve ark., 2015). Bu sonuç araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuğa ebeveynleri tarafından evde kitap okunmasının çocukların kelime dağarcıklarını ve ilerleyen yıllardaki zevk için kitap okuma deneyimlerini etkilediği (Senechal, 2006) sonucu da yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler arasında yer almaktadır. Tüm bu sonuçlar araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveynlerin resimli çocuk kitabı okuma sıklıklarının çocuğun kelime dağarcığı, okuma ve yazmaya ilgisi, erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi olduğu gibi çocuğun okumaya yönelik motivasyonunu da doğrudan ve anlamlı şekilde yordadığı bilgisi yer almaktadır. Buna ek olarak, yapılan okuma sürecindeki fiziksel temas ve çocuğa duyarlılık gibi davranışların da çocuğun okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kuramlar açısından incelendiğinde, Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nda yer alan yapı iskelesi (scaffolding) kavramını destekleyici niteliktedir. Bruner çocukların dünyayı anlamlandırma ihtiyaçlarının olduğunu ve bu anlamlandırma sürecinde kendilerinden daha olgun olan düşünürlerden destek aldıklarını ortaya koymaktadır (Bruner, 1983). Araştırma sonucunda ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi arttıkça, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresinin artmasının aile okuma inancını, aile okuma inancının artmasının ev okuryazarlık ortamının kalitesini, ev okuryazarlık ortamının kalitesinin de çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediği bilgisine ulaşılmaktadır. İlgili kuram açısından incelendiğinde çocuk ebeveyninden olgun düşünür olarak fayda sağlamaktadır. Bu da çocuğun okumaya yönelik motivasyonunu ve ilgisini arttırmaktadır.

Modelden edinilen bir diğer bilgi de ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresinden, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide yalnızca aile okuma inancı dikkate alındığında bu değişkenin tam aracı rolünün olduğudur. Tam aracılık bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi

açıklayan ve modelden çıkarıldığında bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin tamamen ortadan kalktığı durumlarda kullanılmaktadır (Baron & Kenny, 1986; MacKinnon ve ark.). Araştırma sonucuna göre ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi ile çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu arasındaki ilişkiyi açıklayan aracı değişken aile okuma inancıdır. Bir başka ifadeyle, aile okuma inancı düşük olan ebeveynlerin yaşadığı bir evde, ebeveynlerin çocuğa kitap okuma süresi artsa da bu durum çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunu olumlu yönde etkilemeyecektir. Çünkü bu durumda belirleyici değişken tam aracılık rolünü üstlenen aile okuma inancı değişkenidir.

### **Resimli Çocuk Kitabı Sayısı Değişkenine Yönelik Tartışma**

Araştırma kapsamında kurulan modelde yer alan bir diğer bağımsız değişken resimli çocuk kitabı sayısı değişkenidir. Model çıktıları incelendiğinde, evdeki resimli kitap sayısı arttıkça, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, evdeki kitap sayısının artmasının aile okuma inancını, aile okuma inancının artmasının ev okuryazarlık ortamının kalitesini, ev okuryazarlık ortamının kalitesinin artmasının çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunu pozitif yönde etkilediği bilgisine erişilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Kuramı'nı destekler niteliktedir. Biyoekolojik Kuram'a göre organizma (çocuk) çevresinde bulunan canlı ve cansız nesnelere etkileşim halindedir. Başka bir ifadeyle ev ortamında bulunan materyal, uyaran ve doğal çevrenin çocuğun gelişim alanları üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Araştırma sonucunda edilen evdeki resimli kitap sayısı çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki olumlu etkiye sahiptir bilgisi kuramı destekler niteliktedir. Aynı durum Piaget'in Yapılandırmacı Yaklaşım'ı için de geçerlidir. Piaget çocukların küçük birer bilim insanları olduklarını, onlara uygun ortam ve olanaklar sağlanırsa gerekli becerileri kendi kendilerine geliştirebileceklerini savunmaktadır. Ev içerisinde basılı materyal açısından zengin ortam sağlanan ve çeşitli okuma yazma materyalleri sunulan çocuklar okuma-

yazma ve dil becerilerini geliştirme şansına sahiptirler (Senechal ve ark., 1996; Inoue ve ark., 2018). Piaget çocukların gelişimlerinde belli bir sıra izlediği görüşüne sahiptir. Daha karmaşık bir beceriyi öğrenmek için çocuğun karmaşık becerinin alt becerilerini bir önceki gelişim döneminde edinmesi gerekir (Tzuo, 2007). Okuma da karmaşık bir eylemdir. Ev ortamında basılı materyallerle meşgul olan çocuk yazının yukarıdan aşağıya, soldan sağa doğru bir akışa sahip olduğu, yazı aracılığı ile insanların iletişim kurduğu ve sözcüklerin harflerden meydana geldiği çıkarımında bulunabilmektedir (Justice & Sofka, 2010).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde sonuçların araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği çıkarımında bulunmak mümkündür. Ev içerisinde bulunan yazılı materyallerin çocukların filizlenen okuryazarlık becerileri ve okumaya yönelik ilgileri üzerindeki etkisini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Purcell-Gates, 1996; Zucker & Grant, 2007; Farver ve ark., 2013). Yapılan çalışmalar evdeki kitap sayısının çocuğun kelime dağarcığını zenginleştirdiği ve kitap okumaya yönelik ilgilerini arttırdığını ortaya koymaktadır (Senechal, 2006).

Modelden edinilen bir diğer bilgi de evdeki resimli kitap sayısından, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonuna giden etkide yalnızca aile okuma inancı dikkate alındığında bu değişkenin tam aracı rolünün olduğudur. Tam aracılık terimi bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan ve modelden çıkarıldığında bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin tamamen ortadan kalktığı durumlarda kullanılmaktadır (Baron & Kenny, 1986; MacKinnon ve ark., 2007). Araştırma sonucuna göre evdeki resimli kitap sayısı değişkeni ile çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonu arasındaki ilişkiyi açıklayan aracı değişken aile okuma inancıdır. Bir başka ifadeyle aile okuma inancı düşük olan ebeveynlerin yaşadığı bir evde, resimli çocuk kitabı sayısı artsa da bu durum çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunu olumlu yönde etkilemeyecektir. Çünkü bu durumda belirleyici değişken tam aracılık rolünü üstlenen aile okuma inancı değişkenidir.

## **Çocuğun Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Yönelik Tartışma**

Araştırma kapsamında kurulan modelde yer alan bir diğer bağımsız değişken çocuğun televizyon izleme süresi değişkenidir. Model çıktıları incelendiğinde, çocuğun televizyon izleme süresi arttıkça, çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun azaldığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, çocuğun televizyon izleme süresinin aile okuma inancını negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Televizyon da çocuğun görsel ve işitsel olarak yoğun uyarana maruz kaldığı bir alettir. Çocuğun bilişsel gelişimini inceleyen nörobilim alanında çalışan bilim insanları, çocukların erken yaşlarda maruz kaldıkları görsel, işitsel uyarıların çocukların beyinlerindeki sinaptik bağlantıları güçlendirdiğini ortaya koymaktadırlar (Thompson & Nelson, 2001; Ducharme ve ark., 2016; Black ve ark., 2017). Fakat araştırma bulguları ile bu durum paralellik göstermemektedir. Bu bilgiden yola çıkılarak çocuğun maruz kaldığı her görsel ve işitsel uyarının çocuğun faydasına olmadığı çıkarımında bulunmak mümkündür. Konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışma, TV izleme süresi ve ebeveyn ile çocuk arasındaki kitap okuma süreci arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır (Vandewater ve ark., 2006).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki televizyon izleme sürecinde anneler çocuklarıyla daha az sıklıkta ve duyarlılıkta iletişim kurmaktadırlar (Nathanson & Rasmussen, 2011). Bu bilgi araştırma sonucunda elde edilen TV izleme süresi arttıkça ailenin okuma inancının, ev okuryazarlık ortamının kalitesinin düştüğü ve çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunun azaldığı bulgusunu destekler niteliktedir.

## **Çocuğun Kendi Başına Kitapla Geçirdiği Süre Değişkenine Yönelik Tartışma**

Araştırma kapsamında kurulan modelde yer alan son bağımsız değişken çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre değişkenidir. Model çıktıları incelendiğinde, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği sürenin çocukların resimli

öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonları üzerindeki toplam etkisi anlamlı değildir. Ancak doğrudan etkiler dikkate alındığında, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği sürenin artması sonucunda hem aile okuma inancının hem de ev okuryazarlık ortamının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar erken yaşlarda kitapla vakit geçirmenin dil gelişimi ve okuma başarısını arttırdığını ortaya koymaktadır (Laakso ve ark., 2004). Çocuğun okul öncesi dönemde tek başına resimli hikâye kitabı ile vakit geçirmesi kelime dağarcığı gelişimi, ilerleyen yıllardaki okuduğunu anlama ve okuma deneyimlerinde eylemden zevk alma durumu ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Senechal, 2009). Küçük yaşlarda çocuğun yazı uyararı ile karşılaşması okuma, heceleme ve kelime bilgisi becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Pagan, 2010). Buna ek olarak, çocuğun kendi kendisine kitaplarla meşgul olması okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Farver ve ark., 2006). Tüm bu çalışmalar araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları aynı zamanda Piaget'in Yapılandırmacı Yaklaşım'ını destekler niteliktedir. Piaget çocukların küçük birer bilim insanları olduklarını, onlara uygun ortam ve olanaklar sağlanırsa gerekli becerileri kendilerinin yapılandırabileceklerini savunmaktadır. Çocuğun kendi başına kitapla vakit geçirmesi, kitaptaki resimleri ve yazıları incelemesi okuma gibi karmaşık bir eylemin alt becerileri olan yazı, harf farkındalıklarını geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bilgiler 36-72 ay aralığındaki çocukların resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonlarında ev içi erken okuryazarlık ortamı ve aile okuma inancının aracılık etkisini ortaya koymaktadır. Aile özellikleri ve ev ortamının özellikleri okul öncesi dönemdeki çocukları pek çok açıdan etkilemektedir. Bu çalışmada okuma motivasyonu alanına yoğunlaşılmıştır. Yapılan çalışma ailelerin okuma inancını arttırmaya yönelik yapılacak olan müdahalelerin ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun okumaya yönelik algılanan motivasyonuna olumlu yönde etki edeceğini açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü aile okuma inancı değişkenler arasında tam aracılık etmektedir. Erken dönemde ev içerisindeki ve ailedeki kaynak eksikliklerinin çocuğun okumaya yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği bilgisine erişilmiştir. Ailenin okuma inancının düşük olması birçok bağımsız değişkenle ilişkili olsa da en etkili değişkenin anne eğitim düzeyi olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısı ile anne eğitim

düzeyinin düşük olması durumunda anne eğitim düzeyini arttırmak ve çocuğu diğer kaynaklarla beslemek ilk sırada yapılması gerekenler arasındadır. Örneğin; TV izleme süresini azaltma, evdeki resimli öykü kitabı, dergi, ansiklopedi gibi basılı kaynakların sayısını arttırma ve basılı kaynakları çeşitlendirme gibi uygulamalar ev içerisinde uygulanabilir. Yapılan çalışma erken çocukluk döneminde ailenin ve ev ortamının önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Araştırmanın en önemli bulgularından birisi ebeveyn eğitim düzeyi ile çocuğun okumaya yönelik algılanan motivasyonu arasındaki ilişkide aile okuma inancı düzeyinin tam aracılık etmesidir. Yani avukatlık, akademisyenlik, mimarlık, mühendislik gibi eğitim düzeyi yüksek olan mesleklere sahip olan ailelerin okuma inancının düşük olma durumunda; çocuğun okumaya yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkilenmektedir.

## Öneriler

Tezin bu bölümünde araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında araştırmacılara ve eğitim politikacılarına yönelik öneriler yer almaktadır.

### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

- Araştırma pandemi sürecinde gerçekleştirildiği için çocuğun resimli kitap okumaya yönelik motivasyonuna dair bilgiler ebeveynler aracılığı ile elde edilmiştir. Sonraki süreçte yapılacak olan çalışmalarda çocuklardan doğrudan veri toplanması önerilmektedir.
- Araştırmada ulaşılan örneklem grubunun %75'ini alt ve orta düzey gelire sahip olan ebeveynler oluşturmaktadır. Çocuğun tablet başında geçirdiği süre bağımsız değişkeninin bu sebeple model indekslerine uymadığı düşünülmektedir. Yüksek gelir düzeyine sahip olan örneklem grubunda benzer bir model tablet başında geçirilen süre bağımsız değişkeni dahil edilerek incelenebilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma motivasyonuna yönelik sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Konu ile ilgili araştırma sayısının arttırılması önerilmektedir.
- Araştırmada kız çocuklarının okuma motivasyonlarının daha yüksek algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcı bir şekilde her çocuğun ilgi



düzeğine yönelik uygun olan yöntem ve tekniklerin ailelere öğretilmesi için konuyla ilgili çalışmalar yürütülebilir.

- Yapılan araştırmada ölçeklerden alınan toplam puanlar ile bir model oluşturulmuştur, sonraki çalışmalarda modele ölçeklerin alt boyutları da dahil edilebilir. Araştırma sonuçları incelendiğinde aile okuma inancının ve ev okuryazarlık ortamının çocuğun okumaya yönelik algılanan motivasyonunda önemli bir yere sahip olduğu bilgisine erişilmektedir. Ailelerin okuma inancını arttırmaya ve ev okuryazarlık ortamının kalitesini arttırmaya yönelik projelerin yürütülmesi ve desteklenmesi önerilmektedir.

#### *Uygulayıcılara Yönelik Öneriler*

- Evde bulunan çocuk kitabı ve yetişkin kitabı sayısının çocuğun okumaya yönelik algılanan motivasyonu üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Alt ve orta gelir düzeyi aralığında olan ve kitap erişimi sınırlı olan aileler çocuk kütüphanelerine yönlendirilebilir.
- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü'nün desteği ile yapılacak projelerle çocuğun erken yaşta kitapla tanışması ve ailelerin okuma kültürü oluşturması desteklenebilir.
- Aileler farklı çocuk kitabı türleri hakkında bilgilendirilebilir ve çocukların erken yaşta farklı edebi türlerle tanışması sağlanabilir.
- Nitelikli öykü kitaplarının çocuklarla ve ailelerle buluşabilmesi için yayınevleri, resimli çocuk kitabı editörleri, okul öncesi eğitimi alan uzmanlarını bir araya getirecek projeler planlanabilir.

### Kaynaklar

- Acar Şengül. E., (2019), *Erken Dil Müdahalesinde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Gelişimsel Dil Gecikmesi Görülen Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100, 235–251. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Altun, D., (2013), *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Okumaya Karşı Tutumları İle Ev İçi Okuryazarlık Ortamının İlişkisinin Araştırılması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara
- Altun, D., (2016), *Okul Öncesi Dönem Erken Okuryazarlık Becerilerinin Eviçi ve Sınıf Okuryazarlık Ortamları ile Olan İlişkisinin Çok Düzeyli Analizi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara
- Akgün, M., (2020), *Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı Dil Ve Konuşma Terapisi Yüksek Lisans Programı*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul
- Akyüz, E., (2016), *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Ve Ev Okuryazarlık Ortamı İle İlişkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Alloway, N. (2007). Swimming against the tide: Boys, literacies, and schooling - An Australian story. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(2), 582-605. <https://doi.org/10.2307/20466651>

- Anderson J, Anderson A, Friedrich N, v.d. (2010) Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(1): 33–53. <https://doi.org/10.1177/1468798409357387>
- Anıl, D. (2008). The analysis of factors affecting the mathematical success of Turkish students in the PISA 2006 evaluation program with structural equation modeling. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 3(2), 222-227.
- American Psychological Association, (t.y.), Education & Socioeconomic Status, 09.06.2020 tarihinde <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421. 05.01.2021 tarihinde <http://www.tcrecord.org/> adresinden erişilmiştir.
- Applebee AN, Langer JA, Mullis IVS. (1988). *Who reads best? Factors related to reading achievement in grades 3,7 and 11*, Princeton, NJ: Educational testing service, ETS-RR-17-R-01
- Areepattamannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the Greater Toronto Area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19, 700–743. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-831>.
- Bahadır, E. (2012). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programına (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin*

*bölgelere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*, 239– 269. <https://doi.org/10.1080/713775283>

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. <https://doi.org/10.1080/03004430903387693>

Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51* (6), 1173. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>

Battle, D. E. (2009). Multiculturalism, language, and emergent literacy. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development* (pp. 192-234). New York: The Guilford Press.

Battleson, R. A. (2002). The discovery of the beliefs, attitudes, practices and communications about family literacy of three families with children experiencing difficulties in literacy development (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado).

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>

- 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*(3), 295–317. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7).
- Berns, RM. 2016. *Child, family, school, community: Socialisation and support*. 10th ed. Stamford: Cengage.
- Bingham, E.G. (2007). Maternal liteacy beliefs and the quality of mother-child book reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development, 18*(1), 23-49. <https://doi.org/10.1080/10409280701274428>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... Devercelli, A. E. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet, 389*(10064), 77-90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Boomstra N., Dijk M., Jorna R., Geert P. (2013). Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.744005>.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Bruner, J.S. (1983). Education as a social invention. *Journal of Social Issues, 39*(4), 129-141. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00179.x>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brooks G, Gorman T, Harman J, et al. (1996) Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes. London: Basic Skills Agency
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for applied research (Second Edition)*. The Guilford Press, New York, America.
- Brown, A.L. (1977). Development, schooling, and the acquisition of knowledge about knowledge. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc
- 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. <http://www.jstor.org/stable/748260>
- Burns, G. L., Walsh, J. A., Patterson, D. R., Holte, C. S., Sommers-Flanagan, R., & Parker, C. M. (2001). Attention deficit and disruptive behavior disorder symptoms: Usefulness of a frequency count rating procedure to measure

these symptoms. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 25–35. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.1.25>

Bus, A. G.; van IJzendoorn, M. H.; Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Caldera, Y. M., & Lindsey, E. W. (2006). Coparenting, mother-infant interaction, and infant-parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 275–283. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.275>

Chiu, M. ve McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362, [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1).

Chiu-Hui, C., & Hwa-Wei, K. (2015) Parental factors related to children’s reading: evidence from comparing transnational marriage families and local families.

01.02.2022

tarihinde

[https://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC/IRC\\_2008/Papers/IRC2008\\_Chiu\\_Ko.pdf](https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2008/Papers/IRC2008_Chiu_Ko.pdf) adresinden erişilmiştir.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Boston, MA: Pearson.

Cloer, T. ve Dalton, S. R. (1999). Gender and Grade Differences in Motivation to Read. *American Reading Forum Yearbook Online*.

www.fd.appstate.edu/arfonline/99\_arfyearbook/pdf/14\_cloerrevised\_99.pdf adresinden erişilmiştir.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S., (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cole (2011) A Research Review: The Importance of Families and the Home Environment. Originally written by Angelica Bonci, 2008, revised June 2010 by Emily Mottram and Emily McCoy and March 2011 by Jennifer Cole. National Literacy Trust. 06.06.2020 tarihinde [www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research\\_review\\_importance\\_of\\_families\\_and\\_home.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_review_importance_of_families_and_home.pdf) adresinden erişilmiştir.

Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Yayınlanmış Doktora Tezi, A.B.D:South Florida Collage of Education.

Coulton CJ, Crampton DS, Irwin M, Spilsbury JC, Korbin JE. How neighborhoods influence child maltreatment: A review of the literature and alternative pathways. *Child Abuse & Neglect*. 2007;31(11-12):1117–1142. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.03.023>

Cullinan, B. (2006). Independent reading and school achievement. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 3(2), 321-338.

Dadandı, P., Dadandı, Ğ. ve Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1239-1252. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/38234/442086>



- 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. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3c.1303>
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1–20. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6)
- Deitcher, D. B., Aram, D. & Itzkovich, I., (2021) Alphabet Books: Relations Between Aspects of Parent-Child Shared Reading, Children’s Motivation, and Early Literacy Skills, *Reading Psychology*, 42:4, 388-410, <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888344>
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. (Editör: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, 261-289, Nobel Yayınları, Ankara.
- Desforges C and Abouchaar A (2003) The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustments: A Literature Review. London: DfES
- De Silva, J. & Feez, S., (2015). *Exploring literacies: Theory, Research and Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- DeTemple, J., & Snow, C. E. (2003). *Learning words from books*. In van Kleeck, A., Stahl, S. A. & Bauer, E. B. (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*, 15-34. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410607355>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D.C. Heath and Company.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopolous, J. A., Peisner-Feinberg, E. S. ve Poe, M. D. (2003). *The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The*

Interrelations Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>

Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergarten from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1– 25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)

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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01545.x>

Doyle, A & Zhang, J. 2011. Participation structure impacts on parent engagement in family literacy programs. *Early Childhood Education Journal*, 39:223-233. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0465-x>

Doyle, A. 2012. Family literacy programmes: Where have they come from and where are they going?, *Front Educational China*, 7(1):85-102. <https://doi.org/10.3868/s110-001-012-0005-9>

Dow, K.E, Jackson C., Wong J., Leitch R.A. (2008), "A Comparison Of Structural Equation Modeling Approaches: The Case Of User Acceptance Of Information Systems", *Journal Of Computer Information Systems*, Summer. <https://doi.org/10.1108/JAMR-05-2015-0037>

Ducharme, S., Albaugh, M. D., Nguyen, T. V., Hudziak, J. J., Mateos-Pérez, J. M., Labbe, A., ... Brain Development Cooperative Group. (2016). Trajectories of cortical thickness maturation in normal brain development—the importance

of quality control procedures. *Neuroimage*, 125, 267-279.  
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.10.010>

Duncan, G. J., ve Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. *Child Development*, 71, 188-196.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00133>

Eck, L. H., Klesges, R. C., & Hanson, C. L. (1989). Recall of a child's intake from one meal: Are parents accurate? *Journal of the American Dietetic Association*, 89, 784-789. 11.06.20 tarihinde <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id¼GALE%7CA7697807&v¼2.&u¼tall85761&it¼r&p¼&sw¼w&asid¼be1ba4e79dc1b1e7c086b8779a42b114> adresinden erişilmiştir.

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.  
<https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>

Eğitim İzleme Raporu. (2021). Öğrenciler ve Eğitime Erişim, 08.01.2022 tarihinde [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR21\\_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR21_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf) adresinden erişilmiştir.

ERG. (2022). Okuma Becerilerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi: Pisa 2018 Verileriyle Bir Analiz, <https://www.egitimreformugirisimi.org/okuma-becerilerinin-toplumsal-cinsiyet-baglaminda-degerlendirilmesi-pisa-2018-verileriyle-bir-analiz/> adresinden 12.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Elder, B.N. (2004). *Early Predictors of Emergent and Conventional Literacy Skills: A Longitudinal Investigation*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). 11.12.2021 tarihinde [https://biblioboard.com/opensdissertations/\(3171873\)](https://biblioboard.com/opensdissertations/(3171873)) adresinden erişilmiştir.
- Entorf, H. & Tatsi, E. (2009). *Migrants at school: educational inequality and social interaction in the UK and Germany*. (IZA Discussion Paper No. 4175). Bonn, Germany: The Institute for the Study of Labor (IZA). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1409219>
- Farrell, T. S. C. & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: a case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13,
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J. ve Eppe, S. (2013). The Home Literacy Environment and Latino Head Start Children's Emergent Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791. <https://doi.org/10.1037/a0028766>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS (And Sex And Drugs And Rock 'N' Roll) (4th Edition)*. London: SAGE Publications Ltd. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/43894>
- Fiester, L. (2010). *Early warning! why reading by the end of third grade matters*. KIDS COUNT Special Report. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.

- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. <https://doi.org/10.12691/rpbs-8-1-1>
- Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: a causal model. *International Journal Of Production Economics*, 55(1), 1-20. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(98\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(98)00007-3)
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000043>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freud, S. (2011), *Haz İlkesinin ötesinde ben ve id*, Metis Yayınları, İstanbul
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518–533. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P., & Iruka, I. U. (2012). Oral narrative skills: Implications for the reading development of African American Children. *Child Development Perspectives*, 6, 218–224. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00225.x>.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Gershoff, E. T., & Aber, J. L. (2006). *Neighborhoods and Schools: Contexts and Consequences for the Mental Health and Risk Behaviors of Children and Youth*. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (p. 611–645). Psychology Press
- Gest S.D., Freeman N.R., Domitrovich C.E., Janet, A. W. (2004) Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly* 19: 319–336. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.007>
- Giambona, F. ve Porcu, M. (2015). Student background determinants of reading achievement in Italy. A quantile regression analysis. *International Journal of Educational Development*, 44, 95-107. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.005>
- Girolametto, L, Weitzman, E & Greenberg, J. 2012. Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-language Pathology*, 21:47-63. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/11-0002\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/11-0002))
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. and Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings. An Integrated Approach to Design and Analysis* (3. Ed.). United States: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315723082>

Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 475-483.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.001>

Goodall J and Harris A(2007) *Engaging Parents in Raising Achievement: Do Parents Know They Matter?* London: DCSF.  
[www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf) adresinden 06.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P., & Guerin, D. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 317–327.  
<https://doi.org/10.1177/0165025407077752>

Gök, S., (2019). *Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya

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.

Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (s. 1-11) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M.Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS For Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data* (Fourth edition). United States: Pearson Prentice-Hall.
- Gutek, G.L. (2011). John Dewey: Pragmatist philosopher and progressive educator. In J. W. Johnston (Ed.), *Historical and philosophical foundations of education* (pp. 343-368). New York: Pearson.
- Gutman, L. and Feinstein, L. (2007) Parenting Behaviours and Children's Development from Infancy to Early Childhood: Changes, Continuities, and Contributions. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. <https://doi.org/10.1080/03004430802113042>
- Güney, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gürsakar, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 651–659. <https://doi.org/10.1038/nrn2897>



- Haden, C., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mother's extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169. <https://doi.org/10.1080/01638539609544953>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L. and Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis (Fifth edition)*. United States: Prentice-Hall, Inc.
- Hamilton, J. (2013) The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. PhD Thesis, University of York. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2854.0963>
- Hannon, P., (1986) Teachers and parents' experiences of parental involvement in the teaching of reading. *Cambridge Journal of Education* 16(1): 28–37. <https://doi.org/10.1080/0305764860160106>
- Harvey, O. (1986) Beliefs systems and attitudes toward the death penalty and other punishments *Journal of Personality*, 54 (19), pp. 659–675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*, New York, Guilford Press. <https://doi.org/10.1111/jedm.12050>
- Hillman, J. (1995). *Discovering children's literature*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hresko W., Reid D., Hamill D. (1999) Test of early language development-3 (TELD-3) Austin.
- Hofferth, S. L. (2006). Response bias in a popular indicator of reading to children. *Sociological Methodology*, 36(1), 301–315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2006.00182.x>

- Hong, Y., Lee, T. ve Kim, J-S (2019). Serial Multiple Mediation Analyses: How to Enhance Individual Public Health Emergency Preparedness and Response to Environmental Disasters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 223. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020223>
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252–271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*. California: SAGE Publications, Inc.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38, 172–193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Hunt S, Virgo S, Klett-Davies AP, et al. (2011) Provider influence on the home learning environment. Department for Education. Research Report DFE-RR142. 06.06.2020 tarihinde [http://dera.ioe.ac.uk/3998/1/3998\\_DFE-RR142.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/3998/1/3998_DFE-RR142.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>

İflazoğlu Saban, A., & Altınkamış, N. F. (2014). An investigation of literacy beliefs of pre-school children's parents Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337. 17.06.2020 tarihinde <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2761> adresinden erişilmiştir.

Iflazoglu Saban, A., Altinkamis, N. F., & Deretarla Gul, E. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of Turkey through the parent reading belief inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 985-997. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.985>

Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273–288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>

Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>

Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 413-420. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. <https://doi.org/10.17755/esosder.304697>

International Reading Association and National Association for the Education of Young Children Joint Position Statement (1998). Learning to read and write:

Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52, 193-216.

Jehangir, K., Glas, C. and Van den Berg, S. (2015). Exploring the relation between socio-economic status and reading achievement in PISA 2009 through an intercepts-and-slopes-as-outcomes paradigm. *International Journal of Educational Research*, 71(2),1-15.

Jhang Fang, H. (2015). The influences of inductive instruction and resources on students' attitudes toward reading: Evidence from PISA 2012. *Educational Research and Evaluation*, 20(5), 386-410.  
<https://doi.org/10.1080/13803611.2014.966114>

Justice, L. M., & Sofka, A. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. New York, NY: Guilford Press

Justice L.M., & Ezell, K.E. (2001). Word and print awarenss in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.  
<https://doi.org/10.1177/026565900101700303>

Karaahmetoğlu, B., (2015), *Gelişimsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Erken Okuryazarlığa İlişkin İnançları İle Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Kavaklı, A. E. (2012). Yüz Yılın Pedagojik Yanlışı Karma Eğitim Sorgulanıyor. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22: 39.
- Keklik, S. (2009). *On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş Ertürk, C., (2017), *5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Çocuğa, Ebeveynlere ve Ev Ortamına Yönelik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. United States of America: Sage Publications
- Kiefer, B.Z, Hepler, S., Hickman, J. (1998). *Children's Literature*, Mc Graw Hill, 9. Baskı, Boston
- Klem, L. (1995). Path Analysis. In L.G. Grimm & P.R.Warnold (Eds.), *Reading and understanding multi-variate statistics (pp. 65 – 97)*. Washington, DC:American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*. Guilford publications.
- Kuhn, D. (1971). Mechanisms of change in the development of cognitive structures. *Child Development*, 43, 833–844. <https://doi.org/10.2307/1127635>
- Krijnen, E., Steensel, R. Van, Meeuwisse M. & Severiens S. (2021) Measuring Parental Literacy Beliefs in a Socio-Economically, Linguistically and Ethnically Diverse Sample, *Early Education and Development*, 32(4), 608-635, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785227>

- Laakso, M.L., Poikkeus, A.M., Eklund, K., & Lyytinen, P. (2004). Interest in early shared reading: Its relation to later language and letter knowledge in children with and without risk for reading difficulties. *First Language* 24(3), 323-345. <https://doi.org/10.1177/0142723704046041>
- Lerner, R. M., Rothbaum, F. Boulos, S., ve Castellino, D.R. (2002). *Developmental systems perspective on parenting*. Bornstein, M. H. (Ed.). Handbook of parenting: Cilt 2 Biology and ecology og parenting (ss. 315-345). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of documentation*, 61(6), 700-712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Lukens, R. J. (1999). *A critical handbook of children's literature* (6th ed.) New York: Addison Wesley/Longman.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., Westberg, L., & The National Early Literacy Panel (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In National Early Literacy Panel (Ed.). *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy*

development and implications for intervention (pp. 55–105). Jessups, ML: National Institute for Literacy & The Partnership for Reading.

Lonigan, C.J. 2004. Emergent literacy skills and family literacy, In: *Handbook of family literacy*, edited by Wasik, BH. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203841495.ch1>

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 36(5). 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>

Mackinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation Analysis. *Annual Reviews of Psychology*, 58, 593-614. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542>

Madya, R., Malik & Suparno, (2019). The Impact of Socioeconomic Status (SES) on Early Childhood Language Development, *International Conference on Special and Inclusive Education*, 140-145. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.26>

Mantzicopoulos, P. Y. (1997). The Relationship of Family Variables to Head Start Children's Preacademic Competence. *Early Childhood Development and Care*, 8, 357-375. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0804_1)

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.1016/j.jmva.2008.02.033>

Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., and Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective

constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1)

Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children, *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>

Matvichuk, T., (2015)The influence of parent expectations, the home literacy environment, and parent behavior on child reading interest. Lisans Projesi. 436. 03.01.2022 tarihinde <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1432&context=honors> adresinden erişilmiştir.

McElvany N., Artelt , C., (2009) Systematic reading training in the family: Development implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction* 19: 79–95. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.002>

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. <https://doi.org/10.1080/10409280701839221>

M.E.B., (2005), Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 31.05.2005 tarihli 25831 sayılı Resmi Gazete'den alınmıştır.

M.E.B., (2012) Okul Öncesi Eğitim Programı, (36-72 aylık çocuklar için), Ankara

M.E.B., (2020)., Salgın (Covid-19) Sonrası Okula Uyum Kılavuzu ve Etkinlikler, Ankara



M.E.B.,(2021). 20. Milli Eğitim Şurası 25.01.2022 tarihinde

[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)

adresinden erişilmiştir

Melhuish E., Sylva C., Sammons P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., (2001) Social, Behavioural and Cognitive Development at 3–4 Years in Relation to Family Background. The Effective Provision of Pre-School Education, EPPE Project. London: DfEE, The Institute of Education.

Melhuish E, Phan Mai B, Sylva K, et al. (2008) Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues* 64: 95–114.

Mercy, J.A., Steelman, L.C. (1982) Familial influence on the intellectual attainment of children. *American Sociological Review* 47: 532–542. <https://doi.org/10.2307/2095197>

Mertler, C. A. and Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (third edition)*. United States: Pyrczak Publishing.

Mikk, J. (2015). Explaining the difference between PISA 2009 reading scores in Finland and Estonia. *Educational Research and Evaluation*, 21(4) 324-342. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1062400>

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

- Morrell, E. 2008. *Critical literacy and urban youth*. New York: Routledge.
- Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885455>
- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. New York: The Guilford.
- Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self-report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10567-0060001-5>
- Nathanson A.I., Rasmussen E.E. (2011). TV-viewing compared to book reading and toy-playing reduces responsive maternal communication with toddlers and preschoolers. *Hum Commun Res*, 37:465–487 <https://doi.org/10.1111/J.1468-2958.2011.01413.X>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0–8*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy report of the national early literacy panel*. Maryland: National Institute for Literacy.
- Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/0265659013502885>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>.

- Niklas, F. (2015). The learning environment provided by the family and its impact on the development of child competencies. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 106–120.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37, 433–452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(01). <https://doi.org/10.1017/s0305000900001896>
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2010). *Educational Assessment of Students* (Sixth ed.). United States: Pearson Education, Inc.
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74–87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00394.x>
- Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science and Medicine*, 67(12), 2072-2078. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.050>
- OECD (2018). Effective Policies, Successful Schools 08.01.2022 tarihinde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ca768d40-en.pdf?expires=1641641485&id=id&accname=guest&checksum=67A8A463DD30DDB9EBB6F43E94ED3014> adresinden erişilmiştir.
- O'Rourke, N., Hatcher, L. (2013). *A Step-by-Step Approach to Using SAS for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*, Second Edition. Cary, NC: SAS Institute Inc.

- Özbek Ayaz, C., (2015), *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- 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.
- Pagan, S.L. (2010). *Children Reading for Pleasure: Investigating Predictors of Reading Achievement and the Efficacy of a Paired-Reading Intervention to Foster Children's Literacy Skills*. Yayınlanmış Doktora Tezi
- Pajares, F. (1992), Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.  
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Plomp, T. (2013). Preparing education for the information society: the need for new knowledge and skills. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(1), 3-18.  
<https://doi.org/10.1504/IJSMILE.2013.051651>
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from lowincome families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.  
[https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90018-3)
- Piaget, J. (1972). *The moral judgement of the child* (M.Gabain, Çev.). London: Routledge&Kegan Paul Ltd..

- Piaget, J. (1977). *The development of thought* ( A.Rosin, Çev.).NewYork: The Viking Press.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* ( H.Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Preacher, C. J. ve Hayes A. F. (2004). SPSS and SAS Procedures for Estimating Indirect Effects in Simple Mediation Models *Behavior Research Methods., Instruments, & Computers*, 36 (4), 717-731. <https://doi.org/10.3758/bf03206553>
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the tv guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>
- Radisic, J., & Seva, N. (2013). Exploring the factor structure of the parent reading belief inventory (PRBI): Example of Serbia. *Psihologija*, 46(3), 315–330. <https://doi.org/10.2298/PSI130716007R>
- Raykov T, Marcoulides GA. *A First Course in Structural Equation Modeling*. 2nd. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006; 3-175.
- Richman, A.L., Miller, P.M., & LeVine, R.A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28, 614–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.614>
- Rodriguez, E. L. ve Tamis-Lemonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 years: Associations with Children’s Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>

- Rowe, M. L. & Casillas, A. (2010). Parental goals and talk with toddlers. *Infant and Child Development*, 20, 475-494. <https://doi.org/10.1002/icd.709>
- Sabjan, A.,J. (2018). Parental Reading Beliefs and Children's Reading Performance. *Iium Journal Of Educational Studies*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.31436/ijes.v6i2.191>
- Saçkes, M., Işıtan, S., Avcı, K., & Justice, L., (2015): Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?, *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 857–872. doi: 10.1080/1350293X.2014.996422
- Sarıca A.D., Ergül C., Akoğlu G., Deniz K.Z., Karaman G., Bahap-Kudret Z., Tufan M. (2014). *The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
- Sammons, P., Elliot K., Silva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004) The impact of pre-school on young children's cognitive attainments as entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5): 691–712. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234656>
- Scarborough, H.S., Dobrich, W., (1994) On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review* 14: 245–302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading disabilities: Evidence, theory, and practice. İçinde S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research*, 1, s. 97-110). New York: Guilford Press.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7, 329-340. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0704\\_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0704_3)
- Schumacher, R. E. ve Lomax, R.G. (2004). *A beginners's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203851319>
- Schwarz, N., & Oyserman, D. (2001). Asking questions about behavior: Cognition, communication, and questionnaire construction. *American Journal of Evaluation*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1177/109821400102200202>
- Schleicher, A. (2016). Global perspectives on education and skills. 07.01.2022 tarihinde <http://oecdeducationtoday.blogspot.com.tr/2016/05/latvia-is-determined-to-build-on-its.html> adresinden erişilmiştir.
- Secim, E.S., Gönen, M.. (2021). Türkiye'de ev içi okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi- 5*, 178-179.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520–536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>

- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Smith-Chant, B., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*, 439–460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4).
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Senechal, M. (2009). 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. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4)
- Sénéchal, M., and Cornell, E. H., (1993). Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences, *Reading Research Quarterly*, Vol. 28, No. 4, 360-374. <https://doi.org/10.2307/747933>
- Serafini, F. (2013). *Supporting boys as readers. The Reading Teacher, 67*(1), 40-42. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1187>
- Shermer, M. (2011). *İnanan beyin; İnançları doğru gibi kurgulama ve pekiştirme süreci*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., ve 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. <https://doi.org/10.1080/10409280701839015>



- Sokolinski, S. A. (2014). "*Nothing is greater to a child, I think, than a teacher and the parent coming together for their sake*": A critical examination of one mother's beliefs about reading, Yayınlanmış Doktora Tezi, Northern Illinois Üniversitesi
- Smith, S. (1991). Family theory and multicultural family studies. Ingoldspy, B. B. Ve S. Smith (Ed.), *Families in multicultural perspective* (ss. 5-35). NY: The Guilford Press.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models, *Sociological Methodology*, 13, 290-321.  
<https://doi.org/10.2307/270723>
- 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.  
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- Spörer, N., Brunstein, J.C. ve Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J. & Wallach G. P. (2014). *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (2nded.). NY: Guilford Publications.
- Streiner, D. L. (2005). Finding our way: an introduction to path analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50(2), 115-122.  
<https://doi.org/10.1177/070674370505000207>

- Strickland, D.S., Taylor, D. (1989) Family storybook reading: Implications for children, families, and curriculum. In: Strickland DS and Morrow L (eds) *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark, DE: *International Reading Association*, pp. 147–159
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sylvia, K., Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Sıraj-Blatchford ve I., Taggard, B. (2011). Emergent Literacy Environments: Home and Preschool Influences on Children's Literacy Development. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research*, 3, (s.97-117). New York: Guilford Press
- Sylva K, Melhuish E, Sammons P, (2004) The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DFES 1997–2004. London: Department for Education and Skills/Institute of Education, University of London.
- Şimşek-Çetin, Ö., Bay, D. N. & Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1441-1458. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6185>
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Tanju, E.H. (2015). Edebi Türler Açısından Çocuk Edebiyatı. Mübeccel Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy learning. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.

- Teng, W., Draheim, M.E., Hackett, R.K., & Low, J.A. (2017). Associations between Chinese Parents' Reading Beliefs, *Home Literacy Practices, Children's Reading Interests and Literacy Development*. <https://doi.org/10.2991/hss-17.2017.109>
- Thompson, R. A., & Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist*, 56(1), 5-15. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.5>
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—an educational perspective, *Science of Learning*, 3(5). <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0>
- Thorndike, R. M. and Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education (Eighth edition)*. United States: Pearson Education
- Timmons, K., Pelletier, J., (2014) Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy* 14(3): 1–23. <https://doi.org/10.1177/1468798414552511>
- Tofighi, D. ve Kelley, K. (2020). Indirect Effects in Sequential Mediation Models: Evaluating Methods for Hypothesis Testing and Confidence Interval Formation. *Multivariate Behavioral Research*, 55(2), 188-210. <https://doi.org/10.1080/00273171.2019.1618545>
- Turkay, F., & Iflazoglu, Saban, A. (2011). *The Parent reading belief inventory: a study of reliability and validity*. Paper presented at the 25th National Conference on Turkish Linguistics, Cukurova University, Turkey. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.985>

- Tyner, K. (2014). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.  
<https://doi.org/10.4324/9781410601971>
- Tzuo, P.W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in child-centered classrooms: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Journal*, 35(1), 33-39.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>
- Uluğ, E., (2018), *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Umek, L., Podlesk, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*. 21(4), 271-281.  
<http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.21.4.271>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). The next generation of literacy statistics: implementing the literacy assessment and monitoring programme (LAMP-Technical paper 1). 01.02.2022 tarihinde <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ural, S. (2015). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Tanımı. Mübeccel Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı* (s. 35-37). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzuner-Yurt, S. (2012). Çocuk yayınları. T. Şimşek. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları

- Vandewater, E.A., Bickham, D.S., Lee, J.H. (2006). Time well spent? Relating television use to children's free-time activities. *Pediatrics*. 117 (181–191).  
<https://doi.org/10.1542/peds.2005-0812>
- Van Kleeck, A., Gillam, R.B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1261-1271. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1261>
- Van Kleeck, S. d. (2003). *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum
- Vygotsky, L. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 26, 415-434.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18. 11.06.20 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/abs/> adresinden erişilmiştir.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development o f higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, M., Spiker, D. Linn, M. (2002) The effectiveness of the parents as teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education* 22(2): 67–81.  
<https://doi.org/10.1177/02711214020220020101>

- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., ... & Gardner, J. M. M. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The lancet*, 378(9799), 1325-1338. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60555-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60555-2)
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>
- Wasik, BH & Hermann, S. 2004. Family literacy: History, concepts, services, In: *Handbook of family literacy*, edited by Wasik, BH. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204–233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006a). Contributions of the home literacy environment to preschoolaged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 357–378. doi:10.1080/0300443050006374
- Weigel D.J., Martin, S., Bennett, K. (2006b) Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy* 6(2): 191–211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>

- West, J., Denton, K. and Reaney, L. (2000). *The Kindergarten Year* (NCES 2001-023). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Valdez-Menchaca, M. C., and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- WHO (2020, 18 Haziran). Addressing violence against children, women and older people during the COVID-19 pandemic: Key actions. Temmuz 2021, 11.01.2022 tarihinde [https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Violence\\_actions-2020.1](https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Violence_actions-2020.1) adresinden erişilmiştir.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 191– 196. doi:10.1080/00461520701621038
- Wilson, K., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28, 257–282. <https://doi.org/10.1080/02702710601186464>
- 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, 647–669. <https://doi.org/10.1080/03004430802221449>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1177/136216889700100205>
- World Bank. (2016). Shanghai's top ranking in reading, math and science. 07.01.2022 tarihinde <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2016/05/16/world-bank-study-showsshanghai-1-global-ranking-in-reading-math-science-rests-on-strong-education-system-with-great-teachers> adresinden erişilmiştir.
- Yaden, D.B., Rowe, D.W., & MacGillivray, L. (2000). *Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives*. In: M.L. Kamil and P.B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research Vol. III* (pp. 425-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yasnitsky, A. 2014. Vygotsky, Lev. In: *Encyclopedia of Educational theory and philosophy*, volume 2, edited by Phillips, DC. 2014b. Thousand Oaks: Sage Publications
- Yıldırım, G., (2020). Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi* (CALESS), 2(1), 215-231. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.12>
- Zasacka, Z. ve Bulkowski, K. (2017). Reading engagement and school achievement of lower secondary school students. *Edukacja*, 2(141), 78–99. <https://doi.org/10.24131/3724.170205>.
- Zucker, T. A. ve Grant, S. L. (2007). Assessing Home Supports for Literacy. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy* (s. 81-187), San Diego: CA, Plural Publishing.



2002/4706 Sayılı Kararname (2002). T.C. Resmi Gazete (4706, 22 Eylül 2002).

## EK-A: Aile Okuma İnancı Ölçeği Kullanım İzin Görseli

Aile Okuma İnancı leği [Parent Reading Belief Inventory,(PRBI)] kullanma izni hak. Gelen Kutusu x



**Ela Secim** <elasecim7@gmail.com>

Alıcı: iayten, feyzaaltinkamis

10 Haz 2020 ar 11:58

Sayın hocalarım,

Ben Ela Sümeyye Seçim. Hacettepe Üniversitesi Okul ncesi Eğitimi Bölümünde bütünleşik doktora öğrencisiyim ve tez dnemindeyim. Uyarlamasını yapmış olduğunuz Aile Okuma İnancı leği [Parent Reading Belief Inventory,(PRBI)]'ni izniniz olursa doktora çalışmamda kullanmak istiyorum.

Cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla.



**Ayten İflazoglu** <iayten@cu.edu.tr>

Alıcı: ben

10 Haz 2020 ar 15:52

Merhaba,

leği alışmanızda kullanabilirsiniz elbette. Süreç içinde yardımcı olabileceğimiz bir durum olursa her zaman yazabilirsiniz. İyi alışmalar.

Ayten İflazoglu Saban

## EK-B: Ev-içi Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzin Görseli



Alıcı: ben ▼

Merhaba Ela,

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümü doktora programında yürüttüğün tez çalışmasında Türkçeye adaptasyon çalışmasını yaptığım "Ev-içi Okuryazarlık Ölçeğini" kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim.

Doç. Dr. Dilek Altun

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

Assoc. Prof. Dr. Dilek Altun

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Faculty of Health Sciences

Department of Child Development

Ankara, Turkey

## EK-C: Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM) Kullanım İzin Görseli



Alıcı: ben

Sayın Ela Seçim,

Geliştirmiş olduğumuz "Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği"ni (ÇOYAM) doktora tez çalışmada kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN  
Balıkesir Üniversitesi  
Necatibey Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

## EK-D: Demografik Bilgi Formu

Hangi bölgede yaşıyorsunuz?

- Amasya
- İzmir
- Ankara
- Sakarya
- Mardin
- Van
- Adana
- Erzincan
- Balıkesir
- Sivas
- Van
- Trabzon

2. Ölçeği doldururken göz önünde bulundurduğunuz çocuğa yakınlık dereceniz

- Anne
- Baba
- Diğer (.....)

3. Annenin yaşı: .....

4. Annenin Eğitim Düzeyi

- Hiçbir okul mezunu değil
- İlkokul/Ortaokul mezunu
- Lise mezunu
- Yüksekokul mezunu
- Üniversite mezunu
- Yüksek lisans/Doktora

5. Babanın yaşı: .....

6. Babanın Eğitim Düzeyi

- Hiçbir okul mezunu değil
- İlkokul/Ortaokul mezunu
- Lise mezunu
- Yüksekokul mezunu
- Üniversite mezunu
- Yüksek lisans/Doktora

7. Ailenizin ortalama aylık geliri

- 1000 ve altı
- 1001-3000
- 3001-5000
- 5001-7000
- 7001-8000

8001 ve üstü

8. Evde kitaplığınız var mı?

Var  Yok

9. Kitaplığınızda yetişkinlere yönelik ortalama kaç adet kitap mevcut?

10. Gün içinde kendiniz toplam kaç dakika kitap/dergi/gazete vb. . . okumaya zaman ayırırsınız?

11. Eşiniz gün içerisinde toplam kaç dakika kitap/dergi/gazete vb. . . . okumaya zaman ayırır?

### **Çocuğa İlişkin Bilgiler**

1. Bu ankette hakkında bilgi verdiğiniz çocuğun cinsiyeti

Kız  Erkek

2. Çocuğunuz şu anda anaokuluna/anasınıfına gidiyor mu?

Evet  Hayır

3. Evinizde çocuğunuza yönelik ortalama kaç adet resimli kitap mevcut?

4. Çocuğunuz günde ortalama kaç dakika kendi başına kitaplara bakıp, inceleyip kitaplarla zaman geçirir?

5. Çocuğunuz günde ortalama kaç dakika bilgisayar/tablet/telefon başında geçiriyor?

6. Çocuğunuz günde ortalama kaç dakika televizyon seyrediyor?

7. Bir hafta içinde ortalama ne kadar süre siz veya eşiniz çocuğunuza kitap okursunuz?

## EK-E: Veli Katılımı Araştırma Onay Formu

### Gönüllü Katılım Formu

Sayın Veli,

Sizi Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Prof. Dr. Mübeccel Sara Gönen danışmanlığında yürütülen “EV OKURYAZARLIK ORTAMI VE EBEVEYN OKUMA İNANÇLARININ ÇOCUKLARIN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİ” başlıklı doktora tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz. Bu çalışmanın amacı çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun kendi başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı ve çocuğun televizyon izleme süresi ile çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonunda aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracı etkisini belirlemektir. Çalışmanın verileri Iflazoglu Saban, Altinkamis, Deretarla Gul, (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Altun (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Saçkes, Işıtan, Avcı ve Justice, (2015) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM) ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu aracılığı ile toplanacaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar erken çocukluk eğitimi alanının gelişimine katkı sağlayacak olup süreçte vereceğiniz destek son derece önem arz etmektedir. Yukarıda ismi geçen ölçme araçları ebeveynlerden biri (anne ya da baba) tarafından doldurulacak olup doldurma süresi yaklaşık 20 dakika sürmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeniz durumunda bilgileriniz hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır ve yalnızca bu çalışma için kullanılacaktır. Çalışma sırasında kullanılacak ölçekler rahatsızlık verecek nitelik içermemektedir. Fakat ölçeği doldurma sürecinde herhangi bir rahatsızlık hissederseniz, rahatsız olduğunuz durumların ortadan kaldırılması ve/veya bir kez daha ele alıp düzenlenmesi talebinde bulunabilirsiniz ya da sorulara yanıt vermemeyi seçebilirsiniz. Çalışmaya katılmama hakkınız olduğu gibi ölçeği doldurmaya devam ederken veya ölçeği doldurduktan sonra araştırmadan çekilme hakkına da sahipsiniz. Ölçeği doldurma sürecinde ya da sonrasında araştırmadan çekilmeniz size hiçbir sorumluluk yüklememektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarının okul öncesi dönem çocuklarına, ailelere, Milli Eğitim Bakanlığı birimlerine, okul öncesi eğitimi programlarına, okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına ve aile eğitim programlarına önemli katkılarda bulunması beklenmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak, yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Prof. Dr. Mübeccel Sara Gönen (E-posta: gonenmubecel@gmail.com) ya da araştırma görevlisi Arş. Gör. Ela Sümeyye Seçim (Tel: 0 (358) 211 50 46; E-posta: elasecim7@gmail.com) ile araştırma öncesi, sırası ve sonrasında çekinmeden iletişim kurabilirsiniz. Araştırmaya verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederiz.

### Onay

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katıldığımı onaylıyorum. Gönüllü olarak katıldığım bu çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veri ve bilgilerin, araştırmacılar tarafından bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

|  |   |
|--|---|
| Katılımcı<br>Tarih:<br>Katılımcı:<br>Adı, soyadı:<br>Adres:<br>Tel:<br>İmza: | Araştırmacı:<br>Adı, soyadı:<br>Adres:<br>Tel:<br>e-posta:<br>İmza: |
|--|---|

**EK-F Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-35853172-100-00001536101

12.04.2021

Konu : Ela Sümeyye SEÇİM (Etik Komisyon İzni)

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 12.03.2021 tarihli ve E-51944218-100-00001496366 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Ela Sümeyye SEÇİM**'in **Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN** danışmanlığında yürüttüğü "**Ev Okuryazarlık Ortamı ve Ebeveyn Okuma İnançlarının Çocukların Okuma Motivasyonları ile İlişkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Mart 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı



**EK-G: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütünü kaynağı olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

30/03/2022

(İmza)

Ela Sümeyye SEÇİM

**EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

30/03/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Ev Okuryazarlık Ortamı ve Ebeveyn Okuma İnançlarının Çocukların Okuma Motivasyonları ile İlişkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 14/04 /2022  | 165          | 260442          | 30/03 /2022    | %11             | 1810515485        |

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Ela Sümeyye SEÇİM

**Öğrenci No.:** N1626997

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim Anabilim Dalı

**Programı:** Okul Öncesi Eğitimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.  
(Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN)

## EK-I: Dissertation Originality Report

30/03/2022

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Primary

Thesis Title: The Relationship Between The Home Literacy Environment And Parental Reading Beliefs And Children's Reading Motivations

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defense | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 14/04 /2022    | 165        | 260442          | 30/03 /2022            | %11              | 1810515485    |

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Ela Sümeyye SEÇİM

**Student No.:** N1626997

**Department:** Primary Education

**Program:** Preschool Education

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN)

## EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

30/03/2022

(imza)

Ela Sümeyye SEÇİM

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

