T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

0-36 AYLIK ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Fatma ELMALI

Çankırı 2023

0-36 AYLIK ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Fatma ELMALI

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğretim Üyesi Nihan FEYMAN GÖK

Çankırı 2023

KABUL VE ONAY

ÇAKÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 188201002 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma ELMALI, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Savunma Tarihi :15 Mayıs 2023

Tez Danışmanı:	**Dr. Öğretim Üyesi Nihan FEYMAN GÖK Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Doç. Dr. Nazan KAYTEZ Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Dr. Öğretim Üyesi Gül DALGAR Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**	**……** **İmza**

Yukarıdaki sonucu onaylarım
İmza
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ
Enstitü Müdür

ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

İmza
Tarih
Fatma ELMALI

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen, tezimi tamamlama sürecimde sabır ve hoşgörüsüyle bana rehberlik eden, akademik başarısı, sevecenliği, hayata olumlu ve farklı bakış açılarıyla ve güler yüzüyle yaşamım boyunca örnek alacağım, aynı zamanda bir anne olarak nasıl bilim yapıldığını gösteren, değerli fikirleriyle çalışmama destek olan kıymetli tez danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Nihan FEYMAN GÖK'e sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilgi ve tecrübesinden yüksek lisans eğitimim boyunca yararlanma şansına sahip olduğum, aynı zamanda Juri üyesi olarak tezimin şekillenmesi için görüş ve önerilerileriyle her zaman destek olan, Sayın Doç. Dr. Nazan KAYTEZ hocama ve Juri üyesi olarak önerileriyle araştırmamın şekillenmesine ışık tutan değerli Sayın Dr. Öğretim Üyesi Gül DALGAR hocama paylaştıkları çok değerli bilgiler için şükranlarımı sunuyorum.

Bilimsel verileri toplamamda destek olan Çankırı İl Sağlık Müdürlüğü'ne ve verileri toplamış olduğum Aile Sağlığı Merkezlerindeki sağlık personellerine ve kıymetli ebeveynlere yürekten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Beni yetiştiren, okutan, her zaman arkamda desteklerini esirgemeyen canım annem Filiz DOĞAN'a, canım babam Ahmet DOĞAN'a, canım abim Dr. Gökhan DOĞAN'a ve canım ikiz kardeşim Hakan DOĞAN'a teşekkür ediyorum. En büyük teşekkürüm kıymetli eşim Mahmut ELMALI'ya ve canım kızlarım Hümeyra ve Büşra'ya. Bu süreçte bana destek olan eşime ve onların zamanından fedakarlık yaptığım canım kızlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Hepiniz iyiki varsınız. Sizi çok seviyorum.

Ülkemizi derinden etkileyen 6 Şubat 2023 depreminde hayatını kaybedenleri saygı ve rahmetle yad ederek, bu çalışmanın insanlığa bir katkısı olması temennisiyle…

Fatma ELMALI

Çankırı 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY ..... **iii**
ETİK BEYANNAMESİ ..... **iv**
ÖNSÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ÖZET ..... **x**
SUMMARY ..... **xi**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi 3
1.2 Araştırma Problemi 3
1.2.1 Alt Araştırma Problemleri 4
1.3 Sınırlılıklar 4
1.4 Tanımlar 5
2. KAVRAMSAL ARAŞTIRMA ÇERÇEVESİ **6**
2.1 Okuma İnancı 6
2.1.1 Okuma Kavramı 6
2.1.2 Ailelerin Çocuklara Kitap Okuması 7
2.1.3 Çocuklarda Dinleme Becerisi 9
2.1.4 Ebeveyn Okuma İnancı 10
2.1.5 Ebeveyn Okuma İnancının Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi 12
2.2 Ev Okuryazarlık Ortamı 15
2.2.1 0-36 Ay Erken Okuryazarlık Becerileri 17
2.2.2 Okuryazarlık Gelişiminde Ailenin Rolü 19
2.3 Okuma Çeşitleri 24
2.3.1 Geleneksel Sesli Okuma 24
2.3.2 Etkileşimli (Diyaloğa Dayalı) Okuma 25
2.3.3 Yeniden Okuma 30
2.3.4 Sessiz Okuma 31
2.4 0-36 Ay Çocuklar ve Okuma 32
2.4.1 0-36 Ay Çocuklara Okuma 32
2.4.2 0-36 Ay Çocuklara Okumanın Gelişimsel Faydaları 34
2.4.3 0-36 Ay Çocuklara Yönelik Kitap Seçimi 35
2.4.4 0-36 Ay Çocuklarda Kitap Sevgisinin Gelişimi 38
2.5 İlgili Araştırmalar 39
2.5.1 Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar 39
2.5.2 Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar 41
3. YÖNTEM **49**
3.1 Araştırmanın Modeli 49
3.2 Evren ve Örneklem 49

3.3 Veri Toplama Araçları 53
3.3.1 Ebeveyn – Çocuk Demografik Bilgi Formu 53
3.3.2 Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği (EOİÖ) 53
3.4 Veri Toplama Süreci 55
3.5 Verilerin Analizi 56
4. BULGULAR 57
4.1 0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular 57
4.1.1 Çocukların Cinsiyetinin Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyi Etkisine İlişkin Bulgular 59
4.1.2 Çocukların Yaşlarının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 59
4.1.3 Çocukların Devam Ettikleri Okul Türünün Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 60
4.1.4 Çocukların Doğum Sırasının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 62
4.1.5 Çocuk Sayısının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 63
4.1.6 Ebeveynlerin Yaşının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 64
4.1.7 Ebeveynlerin Öğrenim Durumunun Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 67
4.1.8 Ebeveynlerin Gelir Durumunun Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 72
5. TARTIŞMA 75
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 81
KAYNAKLAR 83
EKLER 95

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

EOİÖ : Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

SS : Standart Sapma

n : Katılımcı Sayısı

f : Frekans

p : Anlamlılık Değeri

U : Mann Whitney U Değeri

H : Kruskal Wallis H Değeri

$\bar{X}$: Ortalama

% : Yüzde

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı Tablosu **50**
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Anne Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı Tablosu **51**
Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Baba Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı Tablosu **52**
Tablo 3.4: Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cronbach's Alpha Değerleri **55**
Tablo 3.5: Ebeveyn Okuma İnancı Alt Boyut ve Ölçek Puanlarının Normallik Testi Tablosu **56**
Tablo 4.6: Ebeveyn Okuma Inanç Ölçeği Düzeyine Ilişkin Hesaplanan Betimsel Analiz Tablosu **57**
Tablo 4.7: Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyeti ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mann Whitney U Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **59**
Tablo 4.8: Ebeveynlerin Çocuklarının Yaşı ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **60**
Tablo 4.9: Çocukların Devam Ettikleri Okul Türü ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu ... **61**
Tablo 4.10: Ebeveynlerin Çocuklarının Doğum Sıraları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **62**
Tablo 4.11: Ebeveynlerin Çocuk Sayıları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **63**
Tablo 4.12: Annelerin Yaşları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **64**
Tablo 4.13: Babaların Yaşları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **66**
Tablo 4.14: Annelerin Eğitim Durumları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **67**
Tablo 4.15: Babaların Eğitim Durumları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **70**
Tablo 4.16: Ebeveynlerin Gelir Durumları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu **72**

0-36 AYLIK ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA İNANÇLARININ İNCELENMESİ

ÖZET

ELMALI, Fatma. 0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Çankırı, 2023.

Çocuklar bazı tutum ve davranışları kendiliğinden öğrenirken, bazılarını ebeveynlerinin rehberliğiyle içselleştirip öğrenmeye başlarlar. Okuma inancı ebeveynlerin rehberliğinde gerçekleşen kalıcı izli davranış yaşantılarıdır. Ebeveynler çocuklara çeşitli okuma deneyimleri sunarak çocuklarda olumlu okuma inançları oluşmasında rol model olmaktadırlar. Ebeveynlerin okuma inançları çocukların okuryazarlık ve dil becerisi gelişimlerini desteklemektedir. Bu araştırma 0-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2021-2022 yılları arasında İç Anadolu Bölgesinde bir il merkezinde yaşayan ve 0-36 aylık çocuğu olan kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 204 ebeveyn (155-anne, 49-baba) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı; DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen, orijinal ismi Parent Reading Belief Inventory olan "Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanmış "Ebeveyn-Çocuk Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U değerler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ebeveynlerin genel olarak okuma inanç puanlarının yüksek olduğu, olumlu okuma inancına sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde çocuğun yaşının, cinsiyetinin, doğum sırasının ve ebeveynin çocuk sayısı ile ebeveynlerin yaşının anlamlı değişiklik göstermediği ancak ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve ortalama gelir durumlarına göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine ilişkin okuma inançlarında olumlu yönde ilişki saptanmış olup, bu konuyla ilgili özellikle dezavantajlı konumda olan ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn, Okul öncesi çocuklar, Okuma inançları, 0-36 aylık çocuk.

INVESTIGATION of READING BELIEFS of PARENTS with 0-36 MONTHS CHILD

SUMMARY

ELMALI, Fatma. Investigation of Reading Beliefs of Parents with 0-36 Months Child, (Master Thesis), Çankırı, 2023.

While children learn some attitudes and behaviors spontaneously, they learn others by internalizing them under the guidance of their parents. Reading belief is a persistent behavioral experience that takes place under the guidance of parents. Parents become a role model in the formation of positive reading beliefs in children by providing various reading experiences to children. Parents' reading beliefs support the development of children's literacy and language skills. This research was conducted to determine the reading beliefs of parents with 0-36 months old children. The descriptive survey model, one of the general survey models, was used in the study. The population of the research consists of 204 parents (155-mother, 49-father) with children aged 0-36 months, who lived in a city center in the Central Anatolia Region between the years 2021-2022 and were determined by convenience sampling method. As a data collection tool in the research; The "Parent Reading Belief Scale", originally called the Parent Reading Belief Inventory, developed by DeBaryshe and Binder (1994) and the "Parent-Child Demographic Information Form" prepared by the researcher were used. Descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, Kruskal Wallis H and Mann-Whitney U values were used in the analysis of the data. According to the results obtained from the research; It has been observed that parents generally have high reading belief scores and have positive reading beliefs. In general, it was observed that there was no significant difference according to the age of the child, gender, birth order, the number of children of the parents and the age of the parents, but there was a significant difference according to the education level and income level your parents.

Key Words: Parents, Preschool children, Reading beliefs, 0-36 months children.

1. GİRİŞ

0-36 ay beyin gelişimi açısından önemli zamanlardır. Bu zaman dilimlerinde beynin büyüme ve gelişme kapasitesi çok yüksektir. Hayatımızın ilk yılları olarak ifade edilen bebeklik dönemi eğitimciler tarafından çok önemli kabul edilmektedir. Çocuklar bu süreçte dış dünyayı tanımaya ve uyum sağlamaya başlarlar. Beyin gelişimi, üç temel faktöre bağlıdır; genetik, çevre ve deneyim. Beyin gelişimini çevresel faktörler, yeterli beslenme, uyarıcılara maruz kalma ve ebeveynlerle yakın iletişim kurma şekillendirmektedir. Çocukların içinde doğup büyüdükleri çevre beynin potansiyelinin gelişmesine destek olmaktadır. Erken çocukluk dönemi; dil edinimi, bilişsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin hızlı geliştiği bir dönemdir (Uyanık ve Kandır, 2010). Erken çocukluk döneminin en çarpıcı başarılarından biri çocuğun konuşma ve dil gelişimidir (Bredekamp, 2015; Bardige ve Segal, 2005). Bu dönem beyin gelişimi ve dil edinimi için hassas bir dönemdir. Erken çocukluktaki öğrenme, sonraki öğrenme için çok önemlidir. Yaşamın ilk beş yılı dil öğrenimi için en iyi zamanlardır. Beyin hızla büyür ve gelişir. Öğrendikçe yeni bağlantılar kurar (Bardige ve Segal, 2005). Çocuğun ilk kelimesi bir kutlama sebebidir. Bu kelimelerin katlanarak çoğalması, cümlelere dönüşmesi ve nihayetinde okul öncesi çocukların neredeyse yetişkinler gibi konuşmaları şaşkınlık vericidir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Ebeveynler, çocukların dil edinimini tıpkı yürümeyi öğrenmek gibi doğal bir olgunlaşma ürünü olduğunu düşünsede bu durum öyle değildir (Bredekamp, 2015). Dil edinimi esnek bir süreçtir. Bütün çocuklar konuşmayı öğrenirler fakat çocuklar dili çok farklı koşullar altında öğrenmektedirler. Literatürde, çocuğun maruz kaldığı dilsel ortamın dil gelişimi ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Goldin-Meadow ve diğerleri, 2014). Yetişkinler etkileşimlerini çocukların becerilerine uygun bir düzeye çıkardıklarında, çocuklar daha hızlı ilerlemektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998). Erken çocukluk yıllarında gelişmeye başlayan pek çok beceri bulunmaktadır. Bu becerilerden birisi olan erken okuryazarlık becerileri, sadece okuma ve yazmanın öğrenilmesi olmamakla birlikte sözcüklerin, dilin, hikâye ve şiirlerin çocuğun doğumdan itibaren yaşantısına girmesi ve çocukların dile ait sözcükleri, sesleri ve

yazılı materyallerin farkındalığını kazanmalarıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Akoğlu ve Kızılöz, 2017; Kargın ve diğerleri, 2015; Turan ve Akoğlu, 2014; Wilson ve Lonigan, 2010). Erken dönemden itibaren çocuklar ilk olarak en yakın çevresi olan ev ortamında bu becerinin gelişmesi için fırsatlarla karşılaşmaktadırlar. İnançlar, kişilerin davranışlarını etkileyen ve gerçek yaşamlarında hayatlarına yön veren düşüncelerdir. İnançlar, bireylerin hayattaki aldıkları kararların en iyi temsilcileri olarak görülmektedir (Saban ve Altınkamış, 2014). Ebeveynlerin okuma inançlarını, çocuklarının okuma becerilerini nasıl geliştirecekleri ve bunu desteklemek için neler yapabilecekleri oluşturmaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994). Ebeveynlerin evde çocuklarına sağladıkları okuryazarlık çevresi ile ebeveynlerin okuma inançları arasında güçlü bir ilişki vardır. Ebeveynlerin okuma inançlarını araştıran araştırmalar ev okuryazarlık çevresiyle okuma ianancı arasında olumlu yönde ilişki bulmuştur (Saban ve Altınkamış, 2014). Ebeveynlerin inançları, çocuklarıyla yapacakları tüm etkinlikleri ve onlara sağlayacakları bütün olanakları çeşitlendirebilir (Gonzalez ve diğerleri, 2017)

Ebeveynlerin evde sağladığı okuryazarlık çevresi, çocuğun okuryazarlık kazanımlarında önemli bir rol oynamaktadır. Okuryazarlık gelişimi, çocukların ilköğretim hayatına başlamadan önce gelişen ve bu kapsamda çocuklarla yapılan deneyimler, aktiviteler açısından çok önemlidir (DeBarsyhe ve diğerleri, 2000). Yapılan araştırmalar okul öncesinde kazandırılan erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların ilerideki akademik başarılarını desteklediğini ortaya koymaktadır. (Servizzi, 2013; Conti-Ramsden ve Durkin, 2012; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Revelle ve Bowman, 2017; Arnold ve diğerleri, 1994; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Mol ve diğerleri, 2008; Bredekamp, 2015). Örneğin, 2 yaşındaki toplam kelime dağarcığının, sonraki dil gelişimini ve beşinci sınıfa kadar okuryazarlık başarısını önemli ölçüde tahmin edebileceğini göstermektedir (Lee, 2011).

Ev okuryazarlık ortamı, ebeveynlerin günlük hayatta okuryazarlık faaliyetlerine zaman ayırmalarıdır (Haynes, 2010). Ebeveynler çocuklarının okuryazarlık becerileri için yüksek hedefler belirleyip (Audet, 2013) ev ortamında beraber kitap okuma davranışları çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin oluşmasında ön hazırlık olmaktadır (Curenton ve Justice, 2008). Ebeveynlerin ev okuryazarlık ortamı oluşturmaları çocuklar üzerindeki etkisinin çok olduğu bir çok araştırmada tespit edilmiştir. Ülkemizde ebeveyn okuma inançlarına yönelik yapılan

araştırmalar az sayıdadır (Saban ve Altınkamış, 2014). Saban ve Altınkamış (2014), Bay ve Şimşek Çetin (2019) tarafından yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi eğitimde çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları incelenmiş ve ebeveynlerin güçlü bir okuma inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bebekler dünyaya geldikleri andan itibaren -ve anne karnındayken- öğrenmeye başlarlar. Etrafımızdaki nesneler, nesnelerin isimleri ve işlevleri bebeklere bir anlam ifade etmese bile okuduğumuz kitaba dikkatle yoğunlaşabilirler. Bebeğin ebeveyni ile birlikte kitap okurken karşılaşacağı uyaranlar onun iletişim becerilerine katkı sağlar. 0-36 ay arası bebek ve küçük çocukların okuma farkındalıklarının gelişmesi anne ve babalarının vereceği desteğe bağlıdır. Ebeveynlerin okumaya ilişkin oluşturdukları tutum ve inançları bu yaş grubu çocuklar üzerinde çok etkili olmaktadır. Okul öncesi dönemde ev ortamında kitaplarla tanışan çocuklar okumaya karşı doğal bir ısınma eğilimi göstermektedirler. Bunun tam tersi olarak kitapla hiç tanışmamış çocuklarda okuma davranışı zorlu bir eyleme dönüşmektedir. Hayatında kitap olmayan bireylerin okulu terk etme, maddi sıkıntılarla karşı karşıya kalma gibi dolaylı olaylarla karşı karşıya kalma durumu olabilir (Lonigan, 2006).

Bu araştırmada 0-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çankırı'da yaşayan 0-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının inceleneceği bu araştırma ile ülkemizde ebeveynlerin okumaya olan inançlarını incelendiği az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Saban ve Altınkamış, 2014). Ülkemizde 0-3 yaş aralığında yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olduğu için bu araştırmadan çıkan sonuçların özellikle 0-36 ay çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarını arttıracağı, evde beraber sesli okuma davranışları gösterecekleri, ev okuryazarlık ortamı oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bundan dolayı araştırma önemli görülmektedir.

1.2 Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi, "0-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları ne düzeydedir?" sorusu dikkate alınmış olup, araştırma aşağıda belirtilen alt problemler kapsamında incelenecektir.

1.2.1 Alt Araştırma Problemleri

Bu araştırma ile aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, 0-36 aylık çocuğa sahip olan ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt araştırma problemlerine yanıt aranmaktadır:

1) Ebeveynlerin okuma inancı çocuklarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

2) Ebeveynlerin okuma inançları çocuklarının yaş değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

3) Ebeveynlerin okuma inançları çocuklarının devam ettikleri okul türü değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

4) Ebeveynlerin okuma inançları çocuklarının doğum sırası değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

5) Ebeveynlerin okuma inançları ebeveynlerin toplam çocuk sayısı değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

6) Ebeveynlerin okuma inancı anne ve babanın yaşı değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

7) Ebeveynlerin okuma inançları anne ve babaların eğitim düzeyine göre değişiklik göstermekte midir?

8) Ebeveynlerin okuma inançları ebeveynlerin gelir düzeylerine göre değişiklik göstermekte midir?

1.3 Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 yıllarında Çankırı ilinde yaşayan normal gelişim gösteren 0-36 aylık çocuğu olan 204 ebeveyn ile sınırlıdır.

Araştırma “Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği” ve “Ebeveyn-Çocuk Demografik Bilgi Formu” ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

Ebeveynlerin araştırmada söyledikleri yanıtlar onların gerçek görüş ve düşünceleri olduğunu göstermektedir.

1.4 Tanımlar

Sesli Okuma: Yazıları farketme, anlamlandırma ve zihinde canlandırma yoluyla, gözümüzle algılayıp zihnimizde kavranılan becerilerin bütünüdür (Güneş, 2011).

Etkileşimli Okuma: Çocuk kitaplarının planlanmış bir şekilde çocuklara bir yetişkin tarafından yüksek sesle okunmasıdır. Çocuklarda dil ve erken okuryazarlık gelişimini desteklemek amacıyla yetişkin ve çocuk arasında geçen aktif etkileşimli kitap okuma yöntemidir (Meller ve diğerleri, 2009).

Dinleme: Kişilerden veya ses araçları yoluyla işitilen bilgilerin beyin, dil ve kulak ilişkisi ile gerçekleşen eylemdir (Epçaçan, 2013).

Ebeveyn Okuma İnancı: Ailelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri okuma becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları davranış şekilleridir (DeBaryshe ve Binder, 1994).

2. KAVRAMSAL ARAŞTIRMA ÇERÇEVESİ

2.1 Okuma İnancı

2.1.1 Okuma Kavramı

Okuma, yazılı veya sözlü metinlerin belirli kurallar etrafında seslendirmelerinin sağlanması olarak ifade edilir (Arslan ve diğerleri, 2009; Razon, 1982). Okuma, insanların temel dil becerilerini etkili bir şekilde konuşmalarını, kişilerle iletişim kurmalarını ve yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlayarak yaşamı zenginleştirir. Okuma becerisi kişilere yaşamın her alanında olaylar ve olgular arası ilişki kurma, yeni bilgiler öğrenme süreçlerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013). Okuma, yazılı metinleri yorumlamayı gerektiren üst zihinsel becerileri harekete geçiren öğrenme sürecidir (Maine ve Waller, 2011; Arslan ve diğerleri, 2009; Balchi, 2009).

Okuma becerileri değişen teknolojiyle birlikte bilgiye erişen bütün insanlar için çok önemlidir (Sangkaeo, 1999) Okumak, bilgi edinmek kadar, aynı zamanda yorum yapma becerileri içinde gereklidir. Okumak, insanların zihinsel faaliyetlerini yeterince kullanmalarını sağlar ve yorumlama yeteneklerini geliştirir (Aydın Yılmaz, 2006; Ungan, 2008). Değişen ve gelişen yüzyılda, bilgi üretmek kadar onu kullanmakta çok önemlidir. Bilginin kullanılabilmesi için, doğru anlamak, doğru yorumlamak ve eleştirel sorgulama becerileri gereklidir (Kesebir ve Toktar, 2012).

Okumak, bireyin dünyasını zenginleştirir ve kişiliğinin sosyalleşmesine katkıda bulunur, kişiliğine yön verir (Demirel, 2000). Okumak kişinin içinde bulunduğu toplumun kurallarına uymasına ve o yaşadığı toplumu doğru anlamasında yol gösterir (Gül, 2013). Okumanın hayatlarındaki yerini Montaigne (2017) ve Proust (2010) "eğlencelerin en soylusu" olarak ifade etmişlerdir.

"*Hayatım boyunca yanımdaydı, her yerde emrimdeydi. Kitaplar yaşlılığımda ve yalnızlığımda beni rahatlatıyor. Beni huzursuz aylaklığın baskısından kurtarıyorlar ve beni istediğimde sevmediklerimin ruh halinden ayırıyorlar. Çok ağır olmadıklarında, gücümü aşmadıklarında, acımı hafifletiyorlar. Beni rahatsız eden*

saplantıdan kurtulmak için kitaplara başvurmaktan daha iyi bir yol yok, beni hemen onlara çekiyorlar, beni içeridekilerden uzaklaştırıyorlar. Bu yüzden sadece daha gerçek, daha gerçek, daha parlak, daha doğal olanaklar bulamadığımda onları aradığım için hiç de kızgın değiller, beni her zaman aynı yüzle selamlıyorlar. Moderniteye giden yol okumaktan geçer."

Toplumun yaşayan çağa ayak gösterebilmesi, insanları eleştirel düşünme becerileri ve modern fikirlerle eğitme fikri onlara okuma fikrini aşılamakla mümkündür (Bircan ve Tekin, 1989).

Okumak, insanın hayat mücadelesinde rehberlik ederek kişilerin sınırlarını oluşturmalarında ve kendilerini tanımalarında yol göstererek ve kişilerin yanlış inançlarını önlemede yardımcı olur (Ungan, 2008; Demirel ve Şahinel, 2006). Okumak kelime dağarcığını genişleterek çevremizle etkili iletişim kurmamızı ,tarihi, kültürel ve evrensel değerlerimizi benimsememize yardımcı olmaktadır (Kesebir ve Toktar, 2012). Okuma alışkanlığı, insanlara ve olaylara karşı tarafsız ve hoşgörüyle yaklaşmayı, her türlü görüş ve düşünceye saygı duymayı ve milli ve evrensel değerlerin farkında olmayı ve takdir yeteneğine sahip olmayı gerektirmeyi kazandırırken (Aydın Yılmaz, 2006; Hard, 2010); okuma alışkanlığı olmayan insanlar yorum yapamazlar, eleştiriye kapalıdırlar ve üst düzey zihinsel becerilere erişemezler (Ungan, 2008).

2.1.2 Ailelerin Çocuklara Kitap Okuması

Ebeveynler, çocuklarının ilk öğretmeni ve çocuklarını topluma hazırlama sürecinde rol model olma davranışı gösteren kişilerdir (Oktay 1999; Atay 2009). Bir çocuğun okul öncesi dönemde kitaplarla ilgili geliştirdiği olumlu ve olumsuz tutumlar ilerleyen yıllarda okumayı öğrenme konusundaki duygu, düşünce ve isteklerini etkileyebilmektedir. Çocukların kitapla kuracağı bu bağın olumlu olmasındaki önemli olan şey, çocuğun yakın çevresindeki uyarıcı nesnelerin neler olduğu ve bu uyarıcı nesne ve kitapların ebeveynlerin çocuklarına nasıl sundukları ile ilgili olmaktadır (Bayraktar ve Ersoy, 2014).

Bebeklerin ve küçük çocukların ifade edici dil becerilerini, hikaye okuma zamanlarında açık uçlu sorular sormalarına destek olma davranışı geliştirmektedir (Isbell ve diğerleri, 2004). Crazy'ye (2006) göre, evlerinde dergi, resimli hikaye okuma gibi davranış sergileyen küçük çocukların ilgi alanlarını ve hissttiklerini keşfetme konusunda daha bilinçli oldukları söylenebilir. Bu kitap ve gazete okuma sürecinde

ebeveyni ile bağı güçlenen çocuk, sosyal hayata uyum sağlamayı, gevşeme ve kendi duygularının farkına varmayı, kendine güvenmeyi ve zengin bir kelime dağarcığına sahip olmayı öğrenirler. Bu okuma süreci ileri akademik dönemde de sürdürülmeye devam ettikçe çocuk ve ebeveynin arasındaki bağ kuvvetlenerek, çocuklar okumanın ne kadar önemli ve değerli bir uygulama olduğunu görerek okumaya karşı ilgi,istek ve merakları uyanmaktadır (Rogoff, 1990; Gündoğan, 2018). Çocuklara resimli hikaye kitapları okumak, dil gelişimi, işitsel gelişim ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayarak çocukların okumaya karşı olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olur (Şimşek, 2007).

Daniel Pennac bir söyleşisinde "*Sanırım edebiyat zevk olarak hayatımıza ebeveynlerin çocuklarına akşam onları uyuturken anlattıkları, okudukları hikâyelerle giriyor*" şeklinde ifade etmektedir. Kitaplarla tanıştırılan çocuklar, bulundukları çevreyi daha iyi tanıma ve uyum sağlama eğilimi gösterir, okuma sevgisi geliştirir ve okuma alışkanlığı oluştururlar (Akbayır, 2007). Sonnenschein ve Münsterman'ın (2002) yaptığı bir araştırmada, düşük gelire sahip, beş yaşındaki çocuklar üzerinde evde kitap okumanın etkisini inceledikleri araştırmada, evde kitap okuma davranışları sırasında okunan hikâye kitabının içeriği ile ilgili yorumlar en çok söylenmiş ayrıca çocukların okuduklarını anlamaya yönelik önemli bir faktörün okumadaki sıklık durumu ve çocukların okumaya yönelik motivasyonu olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn-çocuk birlikte okumalarının çocukların okuryazarlık gelişimi ve dil becerilerine katkıda bulunduğunu çalışmalarında göstermişlerdir (Payne ve diğerleri, 1994; Seneschal ve diğerleri, 1998; Burgess ve diğerleri, 2002). Okul öncesi çocuklar çoğu davranışı rol model alarak öğrenirler. Bir çocuğun okuma alışkanlığı kazanması için yetişkinlerin çocuklara çok iyi rol model olmaları gerekmektedir. Her ailenin bir okuma zamanı planının olması okuma alışkanlığı kazandırılmasında etkili bir yol olarak görülmektedir (Gönen ve Uyanık-Balat, 2002). Kitap okumak çocuğun kelime dağarcığını arttırır ve rahatlatır. Ebeveynler çocuklarına anne karnından başlayarak, bebeklik,okul öncesi ve ilkokul yıllarında da bu okuma sürecine devam etmelidirler. Çok küçük yaşlarda kitap okunan evlerde büyüyen çocuklarda okuma farkındalığı gelişmekte ve çocukların okumaya karşı ilgisi artmaktadır (Çılgın, 2006).

Çocuklarıyla beraber kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma derslerine olan ilgilerinin yedi kat oranında arttığı söylenmektedir (Weigel ve diğerleri, 2006; Dobbs-Oates ve diğerleri, 2011). Aile aynı zamanda okuryazarlığın temellerinin atıldığı bir yerdir. Okuryazar çocukların ilk tanışması, ailenin gözlemiyle

oluşan ilk bakışlar ve deneyimlerle gerçekleşir (Aşıcı, 2009). Morrow'un (1996) bu konuda yaptığı bir çalışmada, hikâye okuyan yetişkinlerle hikaye okumayan yetişkinlerin kelime dağarcıkları gözlenmiş ve hikaye okuyan yetişkinlerin kelime oluşturma, yeni kelimeler üretme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bebeklik ve okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan birlikte okuma davranışlarının, çocukların ana dili gelişimlerinin sağlanması, okuryazarlık farkındalıklarının artması ve bütünsel gelişimlerini desteklemesi açısından önemli görülmektedir.

2.1.3 Çocuklarda Dinleme Becerisi

Dinleme erken çocukluk döneminden itibaren yaşam boyu öğrenmemizi sağlayan, sözlü ifadelerdeki ses veya sözcüklerin anlamlandırıldığı bir beceridir. (Uludağ ve Durmuş, 2020)

Ergin'e (2012) göre dinleme, ses ve görüntüye odaklanma, dikkat yöneltme ses işaretlerini anlamlandırma sürecidir. Dinleme çocuğun yaşadığı dünyasını doğru algılamasının yolunu açmaktadır. Taşer'e (2012) göre dinleme becerisi anne karnında başlayıp ev ortamında gelişimini sürdürerek hayatımızın her alanına yayılan dil becerisidir. Nörodilbilimsel çalışmalar hamileliğin 7. Ayından itibaren bebeklerin sesleri işitmeye başladığını bulmuşlardır (Bee ve Boyd, 2009).

Çocuklara kitap okumak, dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren çok önemli bir etkinliktir. Çocuğa sadece kitabı okumakla kalmayıp, çocuğun kitaba ilgisini çekerek, okuma sırasında hikaye hakkında soru sorarak, çocuğun söylediği ifadeleri yeniden biçimlendirerek sürece dahil edilmelidir. Hikayelerin etkileşimli bir şekilde okunması çocukların dinleme ve izleme becerilerini geliştirir (Uludağ ve Durmuş, 2020)

Çocuklar okul öncesi dönemde dinleme ile anlama becerilerini geliştirir ve yeni bilgilere ulaşırlar. Dinleme becerisi işitme ile alakalıdır. Çocukların sözcük dağarcıklarının oluşması ve zenginleşmesi dinleme becerisi ile başlar. Sözcük dağarcıkları geniş olan çocukların dinlediklerini ve okuduklarını anlama düzeyleri artmaktadır. Dinleme izlemeyi beraberinde getirir. Teknolojinin gelişmesi dinleme ve izleme becerilerini "dinleyerek ve izleyerek anlama" kavramına dönüştürmüştür. Yaşamımız boyunca öğrendiğimiz çoğu bilgi işitme ve görme duyularımızı kullanarak edindiğimiz bilgilerden oluşmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Wells'e (1986) göre çocuklarda dinleme becerilerini geliştirmek için ebeveynler, çocuklarıyla konuşurken konuşmalarını şunlara dikkat ederek düzenlemelilerdir.

• Cümleler uzun olmamalıdır.

• Çocukların anlayabileceği tarzda basit cümleler kullanmalıdırlar.

•Dikkat çekmek ve sürdürmek açısından abartılmış tonlamalar kullanmalıdırlar.

• Bazı önemli kelimeleri vurgulamalıdırlar.

• Çocukların ilgi duyduğu konularda konuşmaya devam etmeliler.

• Çocukların söyledikleri kelimeler ve cümleler tekrarlanıp, tekrar çocuğa söylenmelidir.

• Çocukların yanlış ifade ettikleri cümleler tamamlanmalı, doğru biçimde çocuğa söyleyerek yanlışı fark etmelerine yardımcı olmalıdırlar.

2.1.4 Ebeveyn Okuma İnancı

İnanç, kişilerin hayatta karşılaştıkları her bir duruma karşı verdikleri tepkiler, anlamlandırma ve yorumlama şekilleridir (Deryakulu, 2006). Çakıroğlu ve diğerleri (2008)'ne göre inanç, "insanların eylemlerini yönlendirirken bilinçli veya bilinçsiz olarak sahip oldukları bireysel bir anlayıştır." Türk Dil Kurumu inancı "düşüncelerimize samimi şekilde bağlı olma" şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2018).

Dewey (1933) inancı, mutlak gerçek olarak kabul edilen durumların ve bazı bilgileri kavramamıza rağmen buna göre hareket ettiğimiz, gelecekte sorgulanabilecek durumlar olarak tanımlar. Borg'a (2001) göre inanç, düşünce ve davranışlarımızı yönlendiren, bilerek yada bilmeyerek edindiğimiz tüm durumlardır. Pehkonen ve Pietila'ya (2003) göre, "bir kişinin inancı özneldir, deneyime dayanır, genellikle örtüktür, belirli konular hakkındaki bilgileri ve duygularıdır."

Shermer'e (2011) göre, inanç, beynin 5 duyu yoluyla edindiği bilgilerden anlamlı bağlantı kalıpları çıkarmasıdır. Shermer, inanç edinme sürecini şöyle açıklar. İnançlarımızı, aile dostlarının, meslektaşlarımızın, kültürün ve toplumun bir bütün olarak yarattığı çevre sonucunda edinmeye başlarız, daha sonra çok sayıda entelektüel gerekçeye, ikna edici argümanlara ve rasyonel açıklamalara dayanarak edinmeye başladığımız inançlarımızın avukatı olarak her durumda savunmaya geçeriz (Shermer, 2011).

Fishbein ve Ajzen (1975) inancı nesne ile kavramlar arasında bağlantılar kurma davranışı olarak tanımlamış ve inançların 3 durumda oluştuklarını ifade etmişlerdir.

- Tanımlayıcı İnanç: Doğrudan duyular yoluyla edindiğimiz inançlardır. Kavramlar ve özellikleri arasında bağlantı kurarız. Örneğin, bir şişe sütün ekşi olduğunu denemek veya koklamak veya birinin koyu tenli olduğunu görmek. Betimleyici inançlar en çok kabul gören inançlardır ve nadiren sorgulanırlar.
- Çıkarım İnancı: Bunlar, nesne hakkındaki önceki inançlarımızdan çıkardığımız sonuçların bir sonucu olarak oluşan inançlarımızdır. Örneğin, daha önce edinilmiş şişman insanların neşeli oldukları sonucu, şişman görüldüklerinde neşeli olduklarını düşünme inancına yol açmaktadır.
- Bilgi verici inanç: İletişim araçlarından aldığımız bilgileri, arkadaşlarımızla paylaşarak kabul ettirdiğimiz inançlardır.

Pajares (1992) inançlarla ilişkili yapmış olduğu araştırma sonuçlarında aşağıdaki bilgilere ulaşmıştır.

- İnançlar erken yaşta oluşmaya başlayan, süreklilik gösteren yapılardır.
- Kişiler inanç sistemlerini kültürel aktarım yoluyla edinirler.
- Kişiler hayat şartları ve düşünce yapılarına göre inanç sistemlerini uyarlayabilirler.
- İnançlar değerlendirici bir yapıya sahiptirler.
- İnançların filtreleme etkisinden dolayı bilgi ve düşünceler değişim gösterir.
- Eğitim inançları gibi altyapı inançlarının, daha merkezi inanç yapılarıyla olan ilişkilerinede bakılmalıdır.
- Bazı inançlar doğası gereği tartışmaya ve değişime daha açıktır.
- Erken yaşta kazanılan inançların değişimi çok zordur. Yeni edinilmiş inançlar kolay değiştirilir.
- Yetişkinlere doğru açıklamalar yapılsa bile, yanlış ve eksik inançları sürdürme eğilimi gösterirler.
- İnançlar algıyı güçlü bir şekilde etkilediğinden, gerçekliğin doğası gereği yanıltıcı olabilirler.
- İnançlar insanların davranışlarını güçlü bir şekilde etkiler.

 İnançları çıkarırken, insanların inanç ifadeleri ile inançla ilgili davranışları arasındaki uyumları göz önünde bulundurulmalıdır.

İnançlar bilgiden farklıdır. İnançlar öznel değerlendirmelerimiz iken, bilgi objektif bir değerlendirmedir. Bilgi kolay değiştirilebilen bir durum iken, inançlar kolay kolay değişmezler. İnançlar kişilik özelliklerimiz, kültürel ve sosyal yapılarımız, tecrübelerimizden etkilenerek, yeni bilgiler karşısında davranışlarımıza yön verir (Deryakulu, 2006).

İnançlar bir olay veya alanla ilgili betimleyici ifadeleri, tutum ise o olay veya alanla ilgili önemli düşünceleri ifade eder (Yıldırım Çayır, 2008). İnançlar, bir nesne, durum veya olay hakkında sahip olduğumuz bilgilerden oluşur. Tutum ise durum, nesne veya olayla ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerimizi ifade eder (Okut, 2009).

İnançlar ilişkileri şekillendirerek niyetlere yön verir ve böylece niyetler davranışları etkiler (Fishbein ve Ajzen, 1975). İnançlar, tutumlar ve davranışlar arasındaki ilişkiye bakarak, ebeveynlerin okumaya olan inançları çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma davranışlarını, okumaya karşı tutum ve kendi okuma davranışlarını etkileyerek, bir algı oluşturmaktadır.

2.1.5 Ebeveyn Okuma İnancının Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi

İnançlarla ilgili olarak Pajares (1992), erken yaşta edinilen inançların değiştirilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Fishbein ve Ajzen (1975), inançların ilişkilerimizi şekillendirdiğini, düşüncelerimizi yönlendirdiğini ve düşüncelerimizin davranışlarımızı etkilediğini savunmaktadır (Akt: Gündoğan, 2018).

Ebeveynlerin sahip oldukları inançların, çocukları için sağlayacakları çeşitli etkinliklerden çok yapacakları bu etkinliklerin içeriği, sıklık durumu ve kalitesinin daha önemli olduğunu söylemişlerdir (Goodnow ve Collins,1990; Miller,1988; Akt: Sonnenschein ve diğerleri, 1997). Ebeveynlerin okumaya olan inancını; çocukların okuma sevgisi ve becerisi kazanmaları ve bu becerileri kazandırmak için yapacakları bütün faaliyet, görüş ve düşünceler olarak tanımlamaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994).

Murphy (1992), ebeveyn inançları konusundaki çalışmaların, çocuğun gelişimini çeşitli şekilde etkilediğini kanıtlamaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin okumaya olan inancı, çocuklarına sunacakları fırsatları, evde çocuklarıyla yapacakları etkinliklerin kalitesini ve devamlılığını etkilemektedir (Cottone, 2012; Dhima, 2015).

Bundan dolayı okumaya karşı inancı yüksek olan ailelerin çocuklarıyla birlikte okuma alıştırması yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (DeBaryshe ve Binder, 1994). Okuma alıştırması yapılan çocukların bilişsel gelişimi, özellikle de dil gelişimini desteklediği bulunmuştur (Arnold ve Colburn, 2006).

Anne ve babaların sahip oldukları inançlar, çocukları için sundukları erken okuryazarlık faaliyetlerini ve ev okuryazarlık ortamını şekillendirir (Weigel ve diğerleri, 2006). Çocukların okuryazarlık becerileri kazanması için ebeveynlerin çocuklarıyla beraber kitap okuması ve kütüphaneleri ziyaret etmesi gibi etkinlikler gerçekleştirmelidirler (Farver ve diğerleri, 2006). Günümüzde de artık 0-36 aylık çocuklarımızında aileleriyle birlikte gidebildiği Bebek Kütüphaneleri bulunmaktadır. Sutton ve diğerleri (2007), okuma etkinliklerine katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma sırasında neler yaptıkları, nasıl okudukları hangi davranışları sergilediklerinin çok önemli olduğunu savunmuşlardır. Okumak, küçük çocuklarla etkileşimde bulunmak, dili ve okuryazarlığı destekleyen çalışmalardır (Akt: Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2016).

Ebeveynlerin çocukların dil gelişimini desteklemelerini etkileyen faktörlerden biri de okumaya olan inançlarıdır. DeBarsche ve Binder (1994), okul öncesi dönemde çocuklarla okumayı öğrenmeyle ilgili ebeveyn inançlarını incelediği çalışmasında ebeveynlerin okuma inancıyla çocuklarına yüksek sesle okuma davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmış, ebeveynlerin okuma inancıyla çocukların okuma ihtiyaçları arasında pozitif ilişkiye ulaşmışlardır. Bu sonuca dayanarak, ebeveynler okumaya ne kadar çok inanırsa, çocukların okumaya o kadar çok ilgi duyduğu görülebilir. Bu nedenle çocuklarıyla beraber okuma yapan ebeveynlerin kitap okumayı seven, ilgi duyan çocukları olabilir.

Ailelerin okuryazarlık inançları ile ailenin sosyo-demografik özellikleri ve ev okuryazarlık ortamları arasında bir ilişki vardır. Gündoğan (2018), birinci sınıfta okuyan çocukların ebeveynleriyle yaptığı çalışmada, ebeveynlerin sahip olduğu okumaya olan inançları ile evde oluşturdukları okuryazarlık ortamları arasında önemli bir bağlantı bulmuştur.

Wu ve Honig (2010), ebeveynlerin okuma inancını araştırdıkları çalışmada, ev okuryazarlığı kaynakları ile okumaya olan inancı araştırılan eğitimli bir annenin çocukluk okuryazarlığı davranışı arasında bir bağlantı bulmuşlardır. İflazoğlu ve diğerleri (2014), Adana Merkez'de 4-6 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynlerin okuma

inançlarını araştırdıkları çalışmada, ebeveyn okuma inançlarının, çocuklarına evde sundukları olanaklar ve onlarla geçirdikleri kaliteli zaman ile ilişkili olduğunu, bu durumun çocukların özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu söylemişlerdir.

Grusek ve Danyliuk (2014), ilişkilerin inançlardan etkilendiğini belirtmiş ve ebeveynlerin kendi ebeveynleri ile olan resmi ve gayri resmi etkileşimlerinin inançları oluşturan düşüncelerin oluşumu üzerindeki etkisini vurgulamıştır. İnanç yapılarımızın kendi ebeveynimizle benzer yapıda olması, küçük çocukların kitap okumaya ilişkin inançlarının ebeveynlerinin inançlarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir.

Literatürde ebeveynlerin okumaya olan inancının dil gelişimine katkısından çok bahsedilmemekle birlikte, ebeveynlerin okumaya olan inancından kaynaklanan bir davranış olan kitap okumanın, kütüphaneyi ziyaret etmenin etkisi, çeşitli çalışmalarda çocuklarda ana dil gelişiminde pozitif yönde sonuçlar vermiştir (Bus ve diğerleri, 1995; Seneschal ve diğerleri, 1998). Etkileşimli ve diyalog temelli okuma çalışmaları, literatürde çokça yer alan ve dil gelişimine olumlu yönde destek olan araştırmalar yerine ifade edilmektedir (Yıldız Bıçakçı ve diğerleri, 2018).

Ebeveynlerin okumaya olan inancı ile ilgili kavramların dilin gelişimini etkilediği düşünülürken, Piaget ve Vygotsky'nin düşünme ve dilin gelişimi (düşünme/düşünme-dil ilişkileri) hakkındaki görüşlerini dikkate almak gerekir. Bilişsel gelişimin çocuğun okuryazarlık ortamıyla ilişkili olması dikkate alındığında, ebeveynlerin okuryazarlık ortamlarını düzenleme davranışları (etkileşimli kitaplar okumak, çocuğa oyun ve iletişim olanakları sağlamak) inanç üzerine kurulu olduğu unutulmamalıdır. Ebeveynlerin okumaya olan inancının, çocuğun bütünsel gelişimi açısından çocuğa sunulan fırsatların çeşitliliği ve sürekliliğinin devamlılığı açısından önemli olduğu belirtilir. Ebeveynlerin davranışlarını etkileyen okuma inançlarını uygun bir eğitim programının etkisini değerlendirmek ve evde çocukların dil becerilerini arttıracak bir dil ortamı oluşturmak için araştırma çalışmaları yapılmasının önemi büyüktür.

Ebeveynlerin okumaya olan inançlarının yansıması olarak, ev ortamlarının uygun şekilde hazırlanması, birlikte yapılan okuma deneyimlerinin sıklığı ve okumanın kalitesi gibi birçok durum gözlemlenebilir. Bunlardan dolayı ebeveynlerin okumaya olan inancının, bebek ve çocukların dil becerilerini desteklemede çok önemli olduğu görülmektedir.

2.2 Ev Okuryazarlık Ortamı

Ailenin çocuklarına okuma ve dil becerilerini kazandırmak için ev ortamında oluşturdukları fiziksel ve sosyal çevreye ev okuryazarlık ortamı denilmektedir. Erken okuma faaliyetlerinin başladığı bu ortamda çeşitli yazılı ve basılı materyallerin olduğu fiziksel bir çevre; ebeveynlerin dil becerilerini geliştiren etkileşimli bir sosyal çevre bulunmaktadır (Payne ve diğerleri, 1994; Gonzales ve diğerleri, 2011). Çocukların tüm gelişim alanlarını ev okuryazarlığı olumlu bir şekilde etkilemektedir (Melhuish ve diğerleri, 2001; Harris ve Goodall, 2007).

Okuryazarlık becerilerinin ilk oluştuğu ve çocukların ilk defa deneyimler yaşadığı ortam bulundukları evlerin olduğu ifade edilmektedir (Purcell-Gates, 1996). Ekolojik yaklaşım kuramı Bronfenbrenner'in (Bronfenbrenner, 1979) bahsettiği sosyoekonomik statü veya göç gibi aile özelliklerinin ev okuryazarlık ortamında önemli etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Niklas, 2015; Niklas ve Schneider, 2013; Aikens ve Barbarin, 2008). Bazı ebeveynler evde çocuklar için zengin ve teşvik edici bir ortam oluşturma ihtiyacı güderken, bazı ebeveynlerin aynı fikirde olmadığı ifade edilmektedir (Stone ve diğerleri, 2014). Araştırmalar, anne ve babaların çocuklarının ana dil gelişimlerinde önemli bir görev alması gerektiğini savunurken; bazı ailelerin okuma yazma sürecinin okulun sorumluluğu olduğu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin okumaya olan inançları ve yüklenmiş oldukları görevler, evdeki okuryazarlık çevresinin önemli bir parçasını teşkil etmektedir (DeBaryshe, 1995; Weigel ve diğerleri, 2006a). Bu durumda; geçmiş deneyimler, gelir düzeyi, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin ailelerin farklı görüşlere sahip olma nedenlerini öngördüğü ve bu değişkenlerin ev okuryazarlığı ortamını da etkilediği sonucuna varılabilir.

Ev okuryazarlık ortamının etkili olması için; anlamlı bir etkileşim sağlaması, sınırsız öğrenme fırsatları sunması ve çocuğun yeterliliğini desteklemesi gerekmektedir (Niklas, 2015). Zengin bir okuryazarlık ev ortamına sahip çocukların çok sayıda kitabı bulunmaktadır. Bu durumda çok kitaba sahip olan çocukların dil gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği ve ileriki akademik becerilerine destek olduğu belirtilmektedir (Mol ve Bus, 2011; Zill ve diğerleri, 2003). Bebeklik ve okul öncesi dönemde dikkat çeken, teşvik edici bir ev okuryazarlığı ortamında büyüyen çocukların, ana dil becerilerini geliştirmek için, bu fırsatları elinde bulunmayan çocuklardan daha erken konuşma ve dil becerilerine sahiptir (Hood ve diğerleri, 2008;

Niklas, 2015; Senechal ve LeFevre, 2002; Niklas ve Schneider, 2013). Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte interaktif olarak kitap okuması, birlikte alışveriş listeleri hazırlaması, kafiyeli şarkıları öğrenmesi ve tekrarlaması, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemlidir (Foy ve Mann, 2003). Yapılan bütün faaliyetlerin okuryazarlık çevresinin sosyal yönünü gösterdiği sonucuna varılabilir. Evde çocuklara okuryazarlığı öğretmek için erken öğrenme faaliyetlerinin çocuklara okuryazarlığı erken bir aşamada öğretmek için erken öğrenme, daha sonraki yıllarda okula katılım oranları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Sylva ve diğerleri, 2004). Bilhassa ebeveynlerin evde çocukları ve kendileri için ayrı ayrı basılı materyallere sahip olmaları, çeşitli materyaller sağlamaları ve çocuğun bu materyallere istediği zaman ulaşabilmesi de erken dil becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Foy ve Mann, 2003). Çocuklara sunulan materyallerin ve bu materyallere erişimin evdeki okuryazarlık çevresinin fiziksel yönünü gösterdiği söylenebilir.

Ailelerin çocuklarına kaynak sunarken bazı özelliklere dikkat etmesi gerekmektedir. Sunulacak olan materyaller çocukların eğitim ve iç ihtiyaçlarına cevap vermesine ve çocuklara duyarlı bir şekilde hazırlanmasına özen gösterilmelidir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Okul öncesi dönemde küçük çocuklara verilebilecek materyaller içinde resimli kitaplar en başta yer almaktadır. Resimli çocuk kitapları, çocukların gelişimini ve okuma alışkanlığını desteklemek için hazırlanmış, büyük resimli, küçük harfli kitaplardır. Bu kitaplar aynı zamanda en çok dağıtılan ve kullanılan kitap türüdür (Uzuner-Yurt, 2012). Çocuklara sunulabilecek bir başka kaynak da bir astardır. Bu kitaplar hayvanların, mesleklerin ve şeylerin gerçekçi tasvirlerini içerir, tek bir kelimeye sahiptir, genellikle kalın kapakları vardır ve küçük çocuklar için uygunluklarıyla bilinir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bebeklik ve okul öncesi dönemde küçük çocuklara verilebilecek bir kaynak oyuncak şeklinde kitaplardır. Oyuncak kitaplar aynı zamanda kitap aynı zamanda oyuncaktır. Bir kitap gibi döndürülebildikleri gibi, tüyler, kumaşlar, delikler, ses çıkaran düğmeler içeren oyuncaklar da olabilirler. Oyuncak kitaplar, çocukların ilk kez kitabı tanımasında ve kitaplara karşı ilgi ve sempatisinin oluşmasında önemli rol oynar. Ayrıca bu kitaplar sağlam olduğu için, çocuklara istedikleri şekilde davranma kolaylığı sağlamaktadır. Oyuncak kitaplar kalın mukavva, kartondan yapılabildiği gibi ayrıyeten keçe, kumaş ve plastik malzemelerden de yapılabilir (Ural, 2015).

Ebeveynlerin çocuklarına tanıtabileceği başka bir kaynakta şiir kitaplarıdır. Çocuklarda uyum bilinci oluşturan ve düşüncelerin nesir dışında da ifade edilebileceğini gösterir (Tanju, 2015). Şiir kitapları kafiyeli sözlerden oluştuğu için çocuklar bundan çok hoşlanmaktadır. Sessiz kitaplar da çocuklara sunulabilecek kaynaklar listesine dahil edilmiştir. Sessiz kitaplar, yazı içermeyen veya çok az metin içeren kitaplardır ve daha fazla görsel efekt ve olay örgüsü aktarılır (Hillman, 1995). Sessiz kitaplar, çocuklara kitap okuyormuş gibi yapma imkanı sunarlar. Çocuklar sessiz kitaplardaki çizimlerle kitaptaki olay örgüsünü kendi başlarına çözebilirler (Lukens, 1999). Çocukların makrokültür ve mikrokültür algılarını oluşturmak ve çok kültürlü kitapları tanıtmakta çocuklara sunulabilecek kaynaklar arasındadır. Farklı kültürleri tanıtan bu kitaplarda çocuklar farklı dil ve deneyimleri öğrenebilmektedir (Kiefer ve diğerleri, 1998). Masallardaki olaylardan biri gerçek hayatta yaşanamayacak bir özelliğe sahiptir. Masal kitapları çocukların beynindeki imkansız engelleri kaldırır ve çocukların hayal güçlerini zenginleştirme üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu tür kitaplar sayesinde çocuklar hayal dünyasının sınırsızlığını keşfederler. Buna ek olarak, masallar aracılığıyla, çocuklar hayal ve edebiyat dünyasında herhangi bir olasılığın mümkün olduğunu fark etme fırsatına sahiptir (Kiefer ve diğerleri, 1998). Biyografik özelliklere sahip, rehberlik eden ve gelecek hedeflerini oluşturmalarına yardımcı olan çocuk kitapları da erken çocukluk çağındaki çocuklara sunulabilecek kaynaklardan bazılarıdır (Tanju, 2015).

Listelenen kaynaklara ek olarak, evde çocuğa sunulabilecek materyaller arasında, posterler, biyografik kitaplar, broşürler, dergiler, haritalar, ansiklopediler bulunmaktadır. Bir çocuğun erken yaşta farklı kaynaklarla karşılaşması, okuma ve yazma farkındalığını geliştirir, bu da yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru aktığını ve insanların sadece sözlü olarak değil, sembollerin kullanıldığı yazılı bir dilde de iletişim kurabildiğini anlamalarını sağlar (Justice ve Ezell, 2001).

2.2.1 0-36 Ay Erken Okuryazarlık Becerileri

Çocukların örgün eğitime başladıkları okul öncesi dönemde edinmeleri gereken okuryazarlıkla ilgili tüm bilgi, beceri ve davranışlara erken okuryazarlık denir (Uzuner, 1997).

Erken okuryazarlık, dil edinimi gibi, doğumda başlayan ve okuma yazma öğrenene kadar devam eden, çocuğun yazılı materyallerle etkileşimini tanımlayan gelişimsel bir süreçtir (Morrison ve Cooney, 2002). Çocukların daha önce gördükleri

kitapları okuyormuş gibi davranmaları, tekerlemeler söylemeleri, oyunda okuryazarlık araçlarını kullanmaları gibi etkinliklere katılımları, yetkin bir okuyucu ve yazar olmadan önce erken okuryazarlık becerilerinin keşfini göstermektedir (Glesser, 2010). Bu durum erken okuryazarlık terimi ile açıklanmakta ve okuryazarlık kazanmak yerine okuryazar olmak için çocukların yaşamlarının erken dönemlerinde meydana gelen gelişimsel süreçleri ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Okuryazarlık gelişiminin erken aşamasında, çocuklar sözlü ve yazılı dilin sistematik olarak birbirine bağlı olduğu alfabetik ilkesini anlamaya başlarlar ve bu süreçte harf ve ses arasındaki ilişki hakkındaki temel bilgileriyle birlikte kelimeleri analiz etmek için kelime yazma yeteneğini kullanabilirler (Gredler ve diğerleri, 2002). Belli bir yaştan itibaren, yazmak, hikâye izlemek ve dil sesleriyle oynamak gibi birçok bileşen sayesinde, çocuklar okuryazarlığı öğrenmeye başlar ve bunların hepsi erken okuryazarlık becerilerinin bir parçası olarak nitelendirilir (Gredler ve diğerleri, 2002).

Bir kişinin okul döneminde edinmesi gereken en önemli beceri okuryazarlık becerileridir. Başta öğretim olmak üzere diğer tüm akademik faaliyetlerin altyapısını oluşturur (Kargın ve diğerleri, 2015). Araştırmalar, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile akademik yaşamdaki okuryazarlıktaki başarıları ile okul hayatındaki diğer başarıları arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Beck ve diğerleri 2002; Nelson, 2005).

Erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerilerinin kazanılması, yetişkinlikte iyi bir okuryazarlığın belirleyicisidir ve akademik yaşamdaki öğrenme etkinlikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Altınkaynak ve Akman, 2016). Çocuk gelişiminin farklı alanlarıyla ilişkili olduğu bilinen erken okuryazarlık becerilerinin; dil, bilişsel ve sosyal beceriler üzerinde de etkisi olduğu iddia edilmektedir (Oktay, 2013).

Okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlık becerileri hakkında ne ölçüde bilgi sahibi olduklarını gösteren erken okuryazarlık becerileri; Yaşa bağlı olarak farklı gelişim süreçlerinde ortaya çıkar (Çetin, 2019).

0-3 Yaş

Bazı kitapları kapaklarından tanır ve sayfalarını karıştırırken onları okuyormuş gibi yapar. Ebeveynlerinin okuduğu hikâyeyi dinler ve kafiyeli ifadelerden hoşlanır. Kâğıda çizimler yapar ve onu yazıyla karşılaştırır. Alfabenin resimlerinin ve seslerinin aynı olmadığını bilir ve seslerin isimleri olduğunu bilir. Bazı denemeleri tanır.

2.2.2 Okuryazarlık Gelişiminde Ailenin Rolü

Çocuklar, resmi okuryazarlık eğitimine başlamadan çok önce evde okuryazarlık etkinliklerini gözlemleyerek ve bunlara katılarak okuryazarlık becerileri kazanmaya başlarlar (Van Steensel, 2006). 0-36 ay dönemdeki küçük çocukların okuryazarlık hakkındaki fikirleri, bakışları ve girişimleri birlikte yaşadığı kişileri gözlemlerken oluşur. Okuryazarlık sürecinin temelleri ailede atılmaya başlanır (Aşıcı, 2009). Aileler çocukların okuryazarlığına olumlu ve ya olumsuz şekillerde katkıda bulunur.

Ailede yaşayanların kitap okuması ve örnek olması okumanın ne kadar değerli olduğunu gösterirken okuryazarlığa da olumlu destek olur (Rogoff, 1990). Aile bireylerinin okumayı, okudukları kitaplar hakkında konuşmayı, okudukları hakkında birlikte yorum yapmayı ve gülmeyi sevmeleri, çocukluk döneminde okuryazarlığı kazandırıp pozitif düşünceler geliştirmesini ve ilkokula hazırlanmasını sağlamaktadır (Araç ve Yaşar, t.y.). Okuduğunu anlamanın yapıldığı ve okuma derslerinin tartışıldığı evlerde büyüyen çocuklar, okumanın gerçekleşmediği evlerde büyüyenlere göre okumaya daha fazla ilgi duymaktadır (Crazy, 2006). Okuma ve yazmayı farklı alanlarda kullanan ebeveynleri örnek alan çocuklar okuma ve yazmayıda hayatın içinde olduğunu idrak eder. (Purcel Gates, 1996).

Moscchhovaki (1999), günlük hayatında okuyazarlığı ev ortamına dahil eden ailelerde ev içi etkinlikleri şu şekilde açıklamıştır.

- Rutin görevler: Alışveriş yapmak, fatura ödemek, yemek pişirmek gibi aktiviteler.
- Eğlence: Aile üyeleri eğlenmek için kitap, dergi vb yazılı eserler okur, film altyazıları okurlar.
- Okul etkinlikleri: Ev ödevi, ailede okula giden bir çocuk varsa, öğretmen ebeveynlere bir mektup gönderir veya çocuklar okuldaymış gibi davranarak evde oynarlar.
- İş için gerekli adımlar: Belge yazma, el broşürü okuma ile başvuru formlarını işaretleme
- İnanç Sistemleri: Aile bireyleri dini kitaplar okur
- Haberleşme: Dilekçe yazma, mektup okuma, tebrik kartları
- Kişisel bilgi ağı: Kişinin haber, spor, politika vb. kişisel ilgi alanları için gerçekleştirdiği okuma faaliyetleri.

- Direkt okuryazarlık eğitimi amaçlı faaliyetler.
- Kısa öykü koleksiyonlarını okumak.
- Anne ve babasını alışveriş listesi yaparken gören, yemek pişirirken yemek tarifleri okuyan, mektup yazan, okuryazarlığın çok çeşitli amaçlar için kullanılabileceğini öğrenen ve okuryazarlıklarını artıran çocuklar (Pierce, 1998).

Bunlara ek olarak, çocuklarına sık sık okuma yapan ve çocuklarıyla birlikte okumaya katılan ebeveynlerin, okuryazarlık konusunda çocuklarına iyi birer rol model olma konusunda olarak kullanmaya ve geliştirmeye motive edebilir (Saracho ve Spodek, 2010).

Chall ve Snow (1982), çocuklarda okuma ve yazma farkındalığı geliştirebilecek ev içi etkileşimlere örnekler vermiştir.

- Ebeveynlerin okuryazarlık faaliyetlerinin kullanması: örnek olarak çocukların kitabı sevmesinin sağlanması, evde yapılan ödevlerde çocuğa eşlik etmek, sözlüklerin, ansiklopedilerin ve kütüphanelerin kullanımını öğretmek.
- Bir ebeveyn, bir çocuğun okuryazarlığının modelidir: örnek olarak, kitap, dergi, gazete okurlar, ansiklopedilerden araştırma yaparlar, bulmacalar çözer, çeşitli sözcük oyunları oynarlar.
- Çocuklara okuryazarlık becerilerini günlük yaşamda kullanma fırsatı vermek: örnek olarak, çocuğa bir alışveriş listesi okumak ve yazmak, mektup yazmaya teşvik etmek, bir restorana gidildiğinde menü okumasını istemek ve çocuklara mektup göndermek gibi görevler vermek.
- Ebeveynler tarafından çocukları okuryazarlık becerilerini kullanmaya teşvik eden ifadeler: örnek olarak, çocuğun okuldaki başarısı takdir etmek, okula devam etmesini sağlamak, yaptığı okuryazarlık etkinlikleri üzerine konuşmak,teşvik etmek.
- Çocuğun çevresini okuryazarlık becerilerinin kullanımını destekleyecek şekilde düzenlemek: Çocukla birlikte kütüphaneyi ziyaret etmek, onlara ilgi alanlarına ve seviyesine uygun kitaplar sağlamak, okumak veya ev ödevi yapabileceği, TV izleyebileceği, çocuğa kitap okuyabileceği sessiz bir ortam sağlayan bir ev ortamı oluşturmak.

Hess ve Holloway (1984), ebevenylerin ev ortamında çocuklarının okuyazarlığı destekleyici çalışmalarını şu şekilde açıklamıştır.

 Ebevenylerin aile içinde okuryazarlığa verdiği değer: Aile bireylerinin çocuklarına kitap okumalı ve okuma alışkanlığı kazandırmalıdır.

 Ebeveynlerin beklentileri: Anne ve babalar, çocuklarından okuma başarıları ve girişimleri göstermelerini beklerler ve çocuklarından bekledikleri bu okuma ilgi alanları hakkında konuşurlar.

 Yaşam ortamında okuma materyallerini bulma ve kullanma: Ev okuryazarlığı materyalleri ile okuryazarlık deneyimi sağlamak.

 Bir çocukla okumak: Ebeveynler çocuklarına okur, dinler ve okurken çocuklarına yardım eder.

 Sözlü etkileşim için fırsatlar yaratmak: Ebeveynler çocuklarıyla çeşitli şekillerde etkileşime girerler (Akt: Saracho, 2002).

Aileler evde oluşturdukları okuryazarlık ortamı sayesinde çocuklarının erken dil gelişimlerini ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemekte çocuklarına büyük destek olmaktadır. Payne ve diğerleri (1994), çalışmalarında ev okuryazarlık ortamı hazırlayan ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Aile bireyleri tarafından evde desteklenen çocuklar,

- Okuryazarlık etkinliklerine giriş
- Çevresindekilerin okuryazarlık faaliyetlerinin izlenmesi
- Okuryazarlık davranışının bağımsız çalışması
- Başkalarıyla ortak okuryazarlık etkinliklerine katılmak
- Çocuklar ortak okuryazarlık çalışmaları sırasında ebeveynlerin kullandığı öğrenme taktiklerinden faydalanma fırsatına sahiptirler (DeBarsyhe ve diğerleri, 2000).

Ev okuryazarlık ortamına ilişkin çalışmalara bakıldığında, kavramın çeşitli yönlerinin ele alındığı farkedilmektedir.

Burgess ve diğerleri (2002), anne ve babaların çocuklarının gelişim alanlarına, ilgi ve isteklerine ve sahip oldukları yeteneklerine göre ortam hazırlaması ve çeşitli kaynaklar sunmasını ev okuryazarlık ortamı olarak açıklamaktadır. Ev okuryazarlık ortamı "kısıtlayıcı çevre", "okuryazarlık arayüzü" ve "birlikte kitap okuma" dan oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Kısıtlayıcı çevre: ebeveynlerin sosyoekonomik durumlarını, dil ve okuma yeteneklerini ve çocuklarına okuryazarlık fırsatları sağlama yeteneklerini etkileyen eğitime yönelik tutumlarını kapsar. Yüksek gelirli ebeveynler, kitap okumak, kitapçıları ve kütüphaneleri ziyaret etmek ve çocuklarıyla birlikte okumak için rol model olma davranışlarını daha çok göstermektedir (İflazoğlu ve diğerleri, 2014; Morgan ve diğerleri, 2009; Bus ve diğerleri, 1995; Dhima, 2014; Carrass ve diğerleri, 2003).

Okuryazarlık Arayüzü: İki bileşenden oluşur: aktif bir ev okuryazarlığı ortamı ve pasif bir ev okuryazarlığı ortamı. Aktif bir ev okuryazarlığı ortamı, çocukların okuryazarlık gelişimini desteklemek için doğrudan bir dizi etkinliktir. Bir çocukla kafiyeli oyunlar oynamak gibidir. Okuryazarlık kavramları, çocukların kelime dağarcığını, yazma kavramları bilgisini ve acemi okuyucular için bilgiyi arttırır (Haney ve Hill, 2004). Pasif ev okuryazarlığı, yetişkinlerin çocuklara birşeyler öğretmek istemediğinde yetişkinleri gözlemleyerek etkinliklerin dolaylı yoldan öğrenilmesidir. Ebeveynini dergi, gazete okurken veya televizyonda film izlerken dikkat eden bir çocuk bu faaliyetleri ilgi çekici bulacak, rol model alacaktır.

Birlikte kitap okumak: Çocuklarıyla birlikte kitap okuyan ebeveynlerin çocukların dil gelişimi ve okuryazarlığı üzerinde olumlu etkileri olmaktadır (Scarborough ve Dobrich, 1994; Bus ve diğerleri, 1995). Ebeveynler ve çocuklar arasındaki birlikte kitap okuma davranışı okul öncesi çocukların sözcük bilgilerini arttırmada yardımcı olur (Senechal ve diğerleri, 1996; Evans ve diğerleri, 2000) kitap okuma üzerine çocuklarda bir temel oluşturur ve aynı zamanda hayatlarında iyi okuyucular olmaya aday olurlar (Lamme ve diğerleri, 2004). Ebeveynlerin çocuğun katılımına duyarlılığı ve okurken çocukla fiziksel teması gibi duygusal davranışlar, çocukların okumaya olan ilgisi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Sonnenchein ve Munsterman, 2002). Çocuklarla yapılan birlikte okuma davranışlarında çocuklar kitabın kapağını gösterme, sayfalarını çevirme, okumaya nereden başlayacağına dikkat etme, okuma yönünü gösterme gibi yazı kavramı gelişimini sağlar (Bingham, 2007). Birlikte kitap okumak, kütüphaneye gitmek, yazı yazmayı öğretmek ve çocukların okuryazarlığa olan ilgileri gibi okuryazarlık etkinliklerine ebeveynlerin katılmasının ebeveynlerin okuryazarlık gelişiminde öğretici rol almasıyla bağlantısı vardır (Farver ve diğerleri, 2006).

Rodriguez ve diğerleri (2009), ev okuryazarlığı ortamının ögelerini şöyle açıklamaktadır; "ev okuması etkinliklerine katılma", "annelerin ev okuryazarlık uygulamaları" ve "ev okuryazarlık materyalleri".

- Ev okuması etkinliklerine katılma: Resimli hikaye kitapları okumak, bir müze ziyareti gerçekleştirmek, sayıları, harfleri, şekilleri öğretmek. Evans ve diğerleri (2000), ebeveynlerin çocuklarına isimlerini yazmayı öğretmesi, harfleri tanıtmaları ve hissettirmeleri gibi erken okuryazarlık faaliyetlerinin, küçük çocukların harf bilgisi kazanımını, fonolojik farkındalık kazanmaları, harf isimleri bilgisini ve alfabe seslerini kolay öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır. Senechal ve diğerlerinin (1998) yapmış olduğu bir çalışmada, ebeveynlerin çocuklarına kelimeleri okumayı ve yazmayı öğretmenin sözel dil becerilerini etkilemediği, yazılı dil gelişimlerinde düşük bir oranda farklılıklar ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.
- Annelerin ev okuryazarlık uygulamaları: Bebeklerin jest ve mimikleri bazı sinyaller verir, anneler bu sinyalleri doğru okuyup doğru cevaplar vermelidir. Belsky ve Fearon'a (2002) göre, bebeklik dönemindeki annelerin bebeklerine gösterdikleri ilgi ve duyarlılıklarının çocuklar üç yaşına geldiğinde dil gelişimlerini yordadığını ve çok büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin bebeklere ve küçük çocuklara karşı ilgi ve duyarlılığı, çocuklarda fonolojik becerilerinin gelişimi ile doğrudan ilişkilendirilmiştir (Silven ve diğerleri, 2002).
- Ev Okuryazarlık Materyalleri: Ebeveynlerin evlerinde çocukları için yazılı, basılı materyaller, resimli kitaplar, oyuncaklar bulundurmaları çocukların sözcük bilgisi oluşumunu, fonolojik farkındalık gelişimlerini desteklediği görülmektedir (Aram ve Levin, 2001). Tomopoulos ve diğerleri (2006), ailelerin 6-18 aylık bebeklere yüksek sesle kitap okuma davranışı göstermeleri ve farklı doku ve yapılarda oyuncak desteğinde bulunmalarının 21 aylık olduklarında zihinsel ve dil gelişimlerinin arttığı, bu materyallerin olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. McQuillian ve Au (2001), daha çok kitaba erişim imkanına sahip olan ortaöğretim öğrencilerinin daha çok okuma davranışı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların okumaya karşı ilgilerinin ve zengin sözcük dağarcıklarının oluşması evdeki çocuk kitabı sayısına bağlıdır (Senechal ve diğerleri, 1996). Park'ın (2008), yirmi beş ülkede evde okuma çalışmaları üzerine yaptığı araştırmada çocukların evde bulundukları resimli kitap sayısının ilkokula giden dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde akademik başarısı ile doğru orantılı olduğuna ulaşmışlardır. Payne ve diğerleri (1994), evlerinde

resimli çocuk kitabına sahip olan küçük çocukların, anlama ve kelime ile cümle oluşturma yeteneğinin gelişmesinde çok büyük bir role sahip olduklarını vurgulamışlardır. Tüm kavramları incelediğimizde bu kavramlara ek olarak okumaya olan inancıda eklememiz gerekmektedir. Ailelerin evlerinde bebeklere ve küçük çocuklara oluşturdukları okuryazarlık ortamları, ebeveynlerin sahip oldukları okumaya olan inançları tarafından şekil almaktadır (Weigel ve diğerleri, 2006b).

2.3 Okuma Çeşitleri

Beynin işitme ve görme organlarıyla algıladığı ses ve görsel uyarıcıları anlamlandırıp değerlendirmesi ve ifade etmesi olarak tanımlanan okuma, kişilerin üst düzeyde gelişmesi ve insanın hayatta kalması açısından büyük önem taşımaktadır (Maden, 2012).

2.3.1 Geleneksel Sesli Okuma

Yüksek sesle okumak, görme, duyma ve konuşma organlarının beraber kullanıldığı kişinin yazılı bir metni çevrenin duyabileceği yükseklikte okumasıdır. TDK'de yüksek sesle okumak (2018); yazılı bir metni icra ederek okumak, yüksek sesle okumak şeklinde tanımlanmaktadır. Demirel (2000), yüksek sesle okumayı, göz tarafından algılanan ve konuşma organları aracılığıyla zihin tarafından asimile edilen kelimelerin veya kelime kümelerinin telaffuzu olarak tanımlar.

Yüksek sesle okumanın en önemli hedeflerinden biri, kelimelerin telaffuzunu öğrenmektir. Yüksek sesle okumayla birlikte çocukların okuma seviyesi belirlenir. Çocukların doğru konuşmasına katkı sağlar. Yüksek sesle okumak, içinden okumayı değil, anlatımı içerir. Yüksek sesle okumak, sessiz okumanın tam tersidir. Yüksek sesle okumak, yeni kelimelerin telaffuzunu ve telaffuz pratiğini geliştirmek için çok yararlıdır (Nazlı, 2012). Yüksek sesle okumak aynı zamanda akıcı okumanın ilerlemesine de katkı sağlar (Gibson, 2008).

Yüksek sesle okurken, konuşmacı sözcükleri düzgün söylemeli, doğru nefes almalı, noktalama işaretlerine ve vurgulara dikkat edilmeli, kelimeler sürekli tekrar edilmeden okunmalıdır (Bulut ve Kuşdemir, 2018). Bir eğitici sesli okuma yapmadan önce görsel uyaranlara ve metin başlığına neler olabileceğini sorar ve notlar alır.

2.3.2 Etkileşimli (Diyaloğa Dayalı) Okuma

Etkileşimli kitap okuma yönteminin anlaşılabilmesi için paylaşımlı okumadan bahsedilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Paylaşımlı kitap okuma; bir kitabın yetişkin tarafından okunurken, aynı zamanda kitaba ilişkin yorumların yapıldığı, çocuğun okuma sürecine aktif katıldığı ve düşüncelerini açıkladığı bir kitap okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Paylaşımlı kitap okuma sırasında, çocuğun becerilerini desteklemek amacıyla yetişkinler, davranışlarını çocukların anlayabileceği şekilde gösterirler. Justice ve Pullen (2003) paylaşımlı kitap okumaya ilişkin iki ayrı yöntem belirtmiştir: diyaloğa dayalı/etkileşimli kitap okuma ve yazıya vurgu yapma. Bu durumda Justice ve Pullen (2003) tarafından; etkileşimli kitap okuma, paylaşımlı okuma başlığında bir alt yöntem olarak görülmektedir.

Birbirini etkileyerek kitap okuma yöntemi, kitabı okuyan kişiler arasında aktif iletişim sağlanarak oluşturulan Whitehurst ve ekip arkadaşları tarafından geliştirilen kitap okuma yöntemidir (Whitehurst ve diğerleri, 1988). Ebeveyn ve küçük çocuk beraber okuma yaparken, ebeveyn zor sorular sormamalı, çocuğun kendini ifade etmesi için zaman tanımalı ve çocuğu yüreklendirmelidir (Flynn, 2011). Bu yöntemin temel amacı kitabı okuyan kişi ile dinleyen kişinin süreç içerisinde rollerinin değişmesidir. Dinleyen kişi, kitabı okuyan kişinin yardımıyla öyküyü anlatan kişinin yerine geçmeyi öğrenmektedir. Kitabı okuyan kişi aktif bir dinleyici ve soru soran konumundadır. Yetişkin öyküyü okurken çocukları konuşmaları için yönlendirmekte, farklı sözcüklerin ne anlama geldiğini ifade etmekte ve okuma sürecinde anlamı öğrenilen sözcükleri tekrar ederek öğrenmelerini sağlamaktadır (Justice ve Pullen, 2003).

Whitehurst ve diğerleri (1994), birbirini etkileyerek kitap okuma yöntemini kullandıklarında konuşmayı başlatma ve sürdürme teknikleri belirlemişlerdir. Bu teknikler öyküyü okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve öyküyü okuduktan sonra yetişkinler tarafından ilgili yerlerde kullanılır (Sarıca, 2016). Konuşma başlarında yapılması gerekenler:

- Tümleme
- Anımsama
- Açık uçlu sorular sorma
- 5N 1K soruları sorma

- Yaşamla bağlantı kurma sorularını içermektedir.

Sarıca'ya (2016), göre bu sorular çocukların gelişimlerine etki etmektedir.

Tümleme soruları: Çocuk hikâyede geçen bir cümleyi tamamlar. Örnek olarak; ebeveyn hikâyeyi okurken; 'Çocuk eve doğru hızlıca koşarken ayağı taşa takıldı ve "…." tarzında cümleyi yarım bırakıp çocuğun tamamlaması beklenir. Çocuğun "Düştü" yanıtını söylemesi gerekir. Çocukların dinleme becerilerinin gelişimi açısından bu uygulama çok önemlidir.

Anımsama soruları: Çocuk hikâyede geçen kişiler ve olay örgüsü hakkında sorular sorar. Örnek olarak, 'Evde çocukla birlikte kim vardı?' tarzında soru sorulur. Çocuğun dikkat etme becerileri ve hikâyeyi merak etme duygusu artmış olur.

Açık uçlu sorular: Çocukların konuşma becerilerini desteklemek ve aynı zamanda yüreklendirmek için metinlerdeki resimlere dikkat ettirilir ve çocuğa resimde ne anlatıldığı ya da neler gördükleri sorularak konuşması, ifade etmesi beklenir. Örnek olarak, 'Bu resimde neler oluyor, anlatır mısın?' tarzında sorular sorulur. Çocuk bu sayede ana dilini kullanma becerisi geliştirir.

5N (ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede) 1K (kim) soruları: Çocukların sözcük hazinesini geliştirici sorulardır. Hikâyedeki bir resim gösterilerek çocuğun bunun adını söylemesi, hikâyedeki kişilerden duygu ve düşüncelerini dile getirebilmesi, hikâyedeki olay örgüsü hakkında sorular sorularak çocukların kelime dağarcıkları artar ve gelişir. Örnek olarak, Ebeveyn hikâyedeki bir resmi göstererek 'Bu nedir?' diye sorar. "Denizaltı" yanıtından sonra "Ne işe yarar? Nerede kullanılır?" gibi sorularla devam edebilir.

Hikâyeyi gündelik yaşamla bağdaştıran sorular: Ebeveynler çocuklara kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri sorular sorar. Örnek olarak, 'Hiç denizatı gördünüz mü? Nerede?, İki hafta önce okuduğumuz bir dergide bir denizatının resmi vardı hatırlıyor musunuz?' tarzında sorular sorar. Çocuklar hikâyeyle kendi hayatları arasında bir köprü kurarak benzetişim sağlarlar. Çocuğun dili etkin bir şekilde kullanmasına olanak sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra ebeveynler tarafından çocukların konuşmalarını sürdürme teknikleri de ifade edilmiştir. Bunlar:

- Konuşmayı başlatma,
- Çocuğun yanıtlarının değerlendirilmesi,
- Çocuğun yanıtını uygun sözcük veya cümlelerle genişletme,

- Çocuktan yanıtını tekrarlamasını istemedir (Vally, 2012; Whitehurst ve diğerleri, 1994).

Konuşmayı sürdürme teknikleri şunlardır (Sarıca, 2016);

Başlatma: Çocuklara hikâyedeki bir nesne, kişi ya da olay örgüsü hakkında soru yöneltilir. Örnek olarak; ebeveyn çocuğa üzerinde kamyon resmi olan kitabın sayfasına "Sence bu ne?" diye sorar. "Kamyon" yanıtını alır. Dikkat gelişimleri, odaklanabilme ve kelime bilgisi becerilerinin kazanılması açısından önemli bir uygulamadır.

Değerlendirme: Sorulan sorulara verilen cevaplara bakılarak, ne tür eklemeler yapılabileceğine bakılır. Örnek olarak, çocuk "Kamyon" diye cevap verdiğinde ebeveynler "Evet, doğru" şeklinde çocuğun yanıtını değerlendirir. Uygulama sırasında çocuklara verdiği cevaplar hakkında mutlaka geri dönütler verilmelidir.

Genişletme: Çocukların vermiş oldukları cevapların genişletilmesidir. Örnek olarak, yukarıdaki örnekte geçen konuşma "Bu büyük, kırmızı itfaiye kamyonu değil mi" tarzında genişletme çalışması yapılır. Bu çalışma çocukların söyleyeceklerinden daha fazla şey söylemelerine imkân verir.

Tekrar Etme: Çocuktan genişletme aşamasında verdiği cevabı burada tekrar söylemesi beklenir. Örnek olarak, çocuktan "Büyük, kırmızı itfaiye kamyonu" demesi beklenir. Çocuğun dilini etkili bir şekilde kullanmasını teşvik eder.

Birbirini etkileyerek kitap okuma yöntemi uygulanırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Etkileşimli kitap okumanın; çocukların hikâye hakkında sorulan soruları yanıtlamasına dayandırıldığı düşünüldüğünde hikâyeyi okumaya başlamadan önce kitap kapağı çocuklara gösterilerek tanıtılmalıdır (Dixon-Krauss, 2010). Kitap kapağındaki görseller incelenerek çocuklara sorular sorulmalıdır, hikâyenin adı yazı yönü işaret edilerek söylenmelidir. Kitap kapağındaki yazar ve çizerin adına dikkat çekilerek ne iş yaptıkları konusunda farkındalık oluşturulabilir. Kitapların bir yayınevi tarafından basıldığı ifade edilerek yayınevi logosu hakkında sohbet başlatılmalıdır.

Hikâyeyi okuma sırasında kitabın tüm çocukların görebileceği şekilde tutulması, belirlenen hedef sözcüklere okurken vurgu yapılması, hikâyeyle ilişkili açık uçlu sorular sorularak çocukların merak duygularının desteklenmesi önemlidir. Ayrıca okuyucuların hikâyeyi okurken ses tonlamaları ve vurgu yapmaları, cümleleri okurken

jest ve mimik kullanmaları, çocukların dikkatini okunan öyküye yönelterek, okuma sürecini daha eğlenceli hale getirmeleri belirtilmektedir (Er, 2016).

Hikâye bittikten sonra ise çocukların yorumları alınmalı ve çocukların dinlediğini anlama becerilerine yönelik açık uçlu sorular sorularak hikâyeyi özetlemeleri sağlanmalıdır. Bu kitap okuma yönteminde sorulan sorular sayesinde çocuklar, yaşamı anlamlandırırlar, yaşanan olaylar arasında ilişki kurmayı öğrenirler (Garzotto ve diğerleri, 2010; Akt: Erdoğan, 2020).

Yapılan çalışmalarda, birbirini etkileyerek kitap okuma yönteminin çocukların okuma yazma öğrenmeden önce kazanmaları gereken becerileri desteklediği (yazı farkındalığı, sözcük dağarcığı gibi) bulunmuştur (Efe ve Temel, 2018; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Birbirini etkileyerek kitap okuma ve geleneksel okumanın karşılaştırıldığı deneysel bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sözcük dağarcıklarına etkileşimli kitap okuma ve geleneksel okumanın etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan deney grubundaki çocukların sözcük dağarcığında önemli bir ilerleme olduğu, geleneksel okuma yapılan kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Opel ve diğerleri, 2009). Justice ve Ezell (2002), tarafından yapılan çalışmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının yazı farkındalığı becerilerine etkileşimli kitap okuma yönteminin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yazıdaki sözcükleri tanıma ve harf bilgisi becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Piasta ve diğerleri (2012), çalışmalarında, dört yaşındaki çocukların öğretmenlerine verdikleri eğitimle, çocukların kendilerine kitap okuyarak yazı farkındalığına ilişkin becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Bu süreçte çalışmanın kontrol grubunda yer alan çocuklara da geleneksel yolla kitaplar okunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre kitap okuma sürecinde yazı farkındalığı uygulamalarına yer verilen deney grubunun erken okuryazarlık becerileri diğer gruba göre olumlu yönde desteklenebilmiştir.

Wesseling ve diğerleri (2017), yaptıkları araştırmada, Almanya'da etkileşimli kitap okumanın üç ve beş yaş arasındaki 69 çocukla yazı farkındalığı ve ifade edici sözcük dağarcığına etkisini incelemişlerdir. İfade edici sözcük bilgisinin tespit edilmesi amacıyla bir Alman sözcük envanteri kullanılarak, yazı gelişimi becerilerinin

değerlendirilmesi amacıyla çocukların yazısız materyaller içinden yazı ögelerini göstermeleri istenmiştir. Çalışma grubu, üç deney grubundan oluşmuştur. Araştırmada gruplara etkileşimli kitap okumanın kullanıldığı iki yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemlerden birincisi, çeşitli yazılı araç gereçlerle desteklenen etkileşimli kitap okuma, ikincisi ise yetişkin tarafından verilen etkileşimli kitap okuma uygulama desteğidir. Her iki yöntem de çocukların ifade edici dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek ve sözel dille ilişkisini anlamlandırma (yazı farkındalığı) gelişimlerini desteklemektedir.

Çocuklara kitap okumak sadece yazı farkındalığı becerilerini değil aynı zamanda anlama becerilerinin gelişiminde de önemli olduğu düşünülmektedir. Dinlediğini anlama becerisi için dil ve bilişsel becerilerin desteklenmesi önemlidir. Bu süreçte etkileşimli kitap okumanın etkili müdahale yöntemlerinden biri olduğu ifade edilmektedir. Okuma sürecinde kitapların çocukların dikkatini çekecek resim ve ayrıntılar içermesi, çocuklara etkileşim olanağı sunması daha etkili sonuçlara ulaşılmasını destekleyecektir (Alatlı, 2021). Hikâyede geçen olaylara ilişkin ve hikâyedeki olay örgüsüyle alakalı tahminde bulunma, düşünmeye dayalı sorulan soruların ise çocuklarda üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Zucker ve Landry, 2010; Akt: Deniz, 2018).

Grolig ve diğerleri (2020), etkileşimli kitap okuma programının çocukların sözcük dağarcıklarının gelişimine ve öyküdeki çıkarımsal anlatıları anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitimi alan 201 çocuk katılmıştır. Bu etkileşimli kitap okuma etkinliğinde yazısız resimli kitaplar yani sessiz kitaplar kullanılmıştır. Etkileşimli kitap okumanın çocukların çıkarımsal anlamalarını ve sözcük dağarcıklarını anlamlı şekilde artırdığı görülmüştür. Araştırmacılar çocukların çıkarımsal anlamalarının ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi adına etkileşimli okumanın önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında çocuklara sorulacak sorular yeni sözcükler öğrenilmesini destekleyeceği gibi dinleme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu nedenle bebek ve küçük çocukların dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesi, ileriki yıllarda çocukların akademik becerilerinde ve okuduklarını anlama becerileri açısından çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Kargın ve diğerleri, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli kitap okumanın yararları düşünüldüğünde bu okumanın yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ek olarak, okul öncesi eğitimi program kitaplarına etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin alınabileceği belirtilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015).

2.3.3 Yeniden Okuma

Okuma güçlüğü çeken çocukların okumalarına yardımcı olmak amacıyla kelime tekrarı tekniği kullanılmaktadır. Çocukların herhangi bir metni okurken yanlış söyledikleri sözcüklerin tekrar okunması yoluyla yapılan uygulamalardır.

Ebeveynler çocuklara bir metin okutur ve çocukların yanlış söylediği her bir sözcüğü ayrı ayrı kâğıtlara yazıp, yanlış okunan bütün sözcükler tek tek çocuklara tekrar okutulur. Ebeveynler sözcüğü okur, çocuklar tekrar söyler. Çocukların bütün sözcükleri doğru söyleyinceye kadar bu alıştırma devam eder. Doğru söylenen her bir sözcük ortadan kaldırılır. Bu alıştırma bütün sözcükler bitinceye kadar devam ettirilip, daha sonra farklı bir metine geçilebilir (Rosenberg, 1986). Daha sonra başka bir metnin okunmasına geçilir.

Metnin okuması bittikten sonra yanlış okunan bütün sözcükler 5 x 7 cm ebatlarındaki tekrar kartları üzerine yazılır. Çocukla bu tekrar kartları incelenip, çocuğun okuması istenir. Çocuk her bir sözcüğü doğru okuduğunda ebeveyn tekrar kartlarını masadan kaldırır. Çocuk sözcüğü beş saniye içinde doğru okuduysa sözcüğün okunuşu doğru sayılır. Aynı şekilde çocuğun beş saniye içinde kendi kendine düzelttiği kelimeler doğru sayılır. Beş saniyeden sonra okunan bütün sözcükler yanlış okunan sözcükler olarak ifade edilir. Çocuk sözcüğü yanlış ifade ettiğinde, ebeveynler sözcüklerin doğru telaffuzunu söyleyip, çocuğun tekrar söylemesini sağlamalıdır. Ebeveyn çocuğa sözcüğü göstererek, “Bu nedir?” diye sorduğunda çocuk sözcüğü birden fazla okuyarak tekrar eder. Sözcüklerin okunuşu düzeltilinceye kadar yanlış sözcük kartları çocuğa verilir. Çocuk üst üste gelen iki kartta hata yapmayana kadar sözcük tekrarları devam eder. Sözcük atlama, yanlış ve eksik söyleme, telaffuz ve duraksama hatalarının giderilmesinde kelime tekrarı tekniği kullanılmaktadır.

Yapılan araştırmalar kelime tekrarı tekniğinin akıcı okumayı ve sesli okuma hatalarını en aza indirme konularında ve sözcük tanıma becerilerinde destek olduğu belirtilmiştir.

Jenkins ve Larson (1979), okuma hatalarını düzeltmek için beş tekniği karşılaştırdıkları araştırmada; on üç – on dört yaşlarında öğrenme problemi yaşayan beş öğrenci üzerindeki sesli okuma hataları; sözcük atlama, sözcüğün yerine başka bir sözcük koyma, telaffuzda hata, yanlışını düzeltememe ve duraksamalar yapma olarak belirtilmiştir. Beş düzeltme tekniği ayrı ayrı yedi gün boyunca uygulanmış ve okuma hatalarını düzeltme tekniklerinin birbirleriyle karşılaştırılması sonucunda kelime tekrarı tekniğinin diğerlerine oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.4 Sessiz Okuma

Sessiz okuma, vücudun herhangi bir ses organı kullanılmadan, görme organı kullanılarak yazılı metinleri görme duyusuyla takip edilerek okuma şeklidir (Yavaş, 2013). Çelik'e göre (2006) sessiz okuma, gözleri okumaktır. Sessiz okumada göz, kulaktan daha çok sözcük okur. Göz direk anlamaya odaklandığı için gözün fark ettiği sözcük sayısı daha hızlı ve fazla olmaktadır. Suna'ya (2006) göre, sessiz okuma, yüksek sesle okumayla kıyaslandığında anlama becerisi açısından sessiz okumanın hızlı bir şekilde anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sessiz okuma yapmanın amaçlarından biri de, bağımsız okuma davranışı kazandırmaktır. Bu davranışı öğrenen çocuklar boş vakitlerinde, ilgi ve zevklerine göre her türlü eseri okumalıdırlar (Kavçar ve diğerleri, 1997).

Çelik'e göre (2006), okuma yazma becerisinden sonra sessiz okuma becerileri tam olarak kavranır; Her şeyden önce, yüksek sesle okuma kurallarına göre öğrenilir ve ilk yılın son ayından beri sessiz okuma (göz okuma) becerilerini kazanmaya çalışırlar. Sessiz okuma yapılırken şunlara dikkat edilmelidir: Yetişkin sessiz okumada okunan bazı yazıların anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmelidir. Sessiz okuma beyin ve göz ikilisiyle yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin parmakları veya kalemleri ile çizgileri takip etmemelerine, baş ve dudaklarda gereksiz hareketler yapmamalarına, mırıldanma ve fısıldamaları okumamalarına özen gösterilmelidir.

Değişen kültür, okuma kültürünü de değiştirmiştir (Asutay ve diğerleri, 2015). Değişen okuma kültürü, sosyal ağlarda mekanik okuma, ekrandan okuma yapma şeklinde farklı okuma çeşitlerini açığa çıkarmıştır (Tavşanlı ve Akaydın, 2017). Genellikle okuduğumuz dergi ve gazetelerin yerine e-kitaplar, e-dergiler ve elektronik gazeteler gelmiştir. Ekran okuma ismiyle ifade edilen elektronik okumanın, ses ve ses bilgisini anlama veya Şekil ve grafikleri analiz etme yeteneklerinin dışında, aynı zamanda duyulanları ve görülenleri anlama yeteneği ile de sınırlıdır. Mekanik okuma,

bir cep telefonundan, tabletten, bilgisayardan, bir aynadan, bir elektrikli ev aletlerinden, bir TV ekranından yapıldığı belirtilmektedir (Maden, 2012).

2.4 0-36 Ay Çocuklar ve Okuma

2.4.1 0-36 Ay Çocuklara Okuma

Bebeklik; zihin ve dil gelişiminin en yüksek olduğu evredir (Benischek ve diğerleri, 2020). Bu evrede bebekler ağlayarak, gülerek, gevezelik ederek, cıvıldama gibi davranışlarla iletişim kurarlar. Aileden ve çevreden aldığı jestleri, mimikleri, vücut hareketlerini ve duydukları sesleri taklit ederler. Beynin hızlı büyümesinin olduğu bu yıllarda, ailenin kitap okumadaki aktivitesi çocukların dilinin gelişimi açısından önemli görülmektedir (Wu ve diğerleri, 2012). Ebeveynlerin bebeğin dil ve konuşma becerilerini ve sözcük dağarcığını geliştirmek için; resimli hikâye kitapları, parmak oyunları, masal kitapları,tekerlemeler gibi dil gelişimlerini destekleyecek dil aktiviteleri ile meşgul olmaları gerekmektedir (Keskin ve diğerleri, 2015). Bebekler; beş duyu organlarıyla çevresini keşfetmeye başladığı bu evrede kitaplarla tanıştırılmış olması çok önemlidir. Bebeklerin gelişim dönemlerine göre ağzına aldığında herhangi bir tehlikesi olmayan, kırılmayan, daha çok bez ve kumaş tarzı malzemelerden yapılmış kitaplar ile yırtılmayacak malzemelerden kullanılmış sert karton veya sert plastikten yapılmış kitaplar tercih edilmelidir (Tanju, 2010).

Sever'e (2008) göre çocuk kitapları, 0-24 ay gelişim döneminde küçük çocukların oyun, eğlenme, tanıma ve keşfetme gibi ihtiyaçlarını karşılayan materyallerdir (Sever, 2008). Hızlı gelişim gösteren beyin bebeklik döneminde kitaplarla maruz kalınca konuşma ve öğrenme becerilerinde olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Bebekler altı aylıktan itibaren çevresini incelemeye, nesneleri tanımaya başlayıp ve resimlere ilgi duyarlar. Bu dönemden itibaren çocukları kitaplarla tanıştırarak okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki ilk adım atılmış olacaktır (Beyazova, 2006). Bebekler 2 yaşından itibaren kendilerine okunan resimli ya da resimsiz kitapların içeriğini anlamaya başlamaktadır (Ganea ve diğerleri, 2008). Bebekler kendileriyle ilgilenilmesinden hoşlanırlar. Kitabı anlamasa bile kitap okuyan kişinin ses tonu ilgisini çeker. Yürümeyi yeni öğrenen çocuklar dikkatlerini vererek kitaptaki resimlere uzun süre odaklanabilir, okunan hikâyeyi ilgiyle dinleyebilir ve kitap sayfalarını çevirme konusunda daha kontröllü olmaktadır. Çocuklar böylece

kitap okuma davranışını kazanmaya başlarlar. Erken yaşta kazandırılması gereken davranışlardan biride kitap okuma alışkanlığıdır. (Alekova, 2016).

Alan yazıda 0-36 ay çocuk kitaplarının sınıflandırılmasında ortak bir fikir olmamakla, "bebek kitapları" ifadesi olarak kullanılmaktadır. Bebek kitapları ifadesi geniş bir yelpaze olduğu ve 0-3 yaş aralığındaki bütün kitapları kapsadığı belirtilmektedir. Abc kavram kitapları, resimli hikayeler, üç boyutlu kitaplar, boyama kitapları, sesli kitaplar, oyuncak kitaplar, hikâye kitapları, resimli sözlükler, banyo kitapları gibi farklı yayınları içermektedir. Kümmerling Meibaur'e (2011) göre bu geniş kapsamdan ötürü net bir sınıflandırma yapılması mümkün görülmemektedir (Kümmerling-Meibauer, 2011). Bebeklerde doğdukları andan itibaren iyi kitaplarla karşılaştırılmalıdır. Bu yaş grubunda seçilecek kitapların ortak özellikleri; içerik yönünden basit anlam taşımaları, bir olay örgüsünün olması ve ortak dil kalıplarının olması; fiziki açıdan sade bir planın olması, sağlam olması; çocuğun kitaba ilgi duyması ya da etkileşimde bulunması olarak söylenebilir (Short ve diğerleri, 2014).

Okumayı öğrenmek, genç yaşta aile ve çevrenin etkileşimi ile başlayan ve yaşamın öğretilmesiyle gelişen zaman alıcı bir süreçtir (Sparapani ve diğerleri, 2018). Okumayı öğrenmek sadece örgün eğitimle değil, aynı zamanda doğumla başlayan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Liao ve diğerleri, 2020). Bu nedenle çocuğun doğduğu andan itibaren gelişim dönemlerine göre kitap farkındalığı, kitapla tanıştırma ve onu sevmesini sağlama alışkanlıkları kazandırmak önemlidir.

Okul öncesi dönemde oluşmaya başlayan dil gelişimi; ileriki yıllarda okuma becerilerinin temelini oluşturarak, akademik başarıyı da beraberinde getirmekte olduğu söylenmektedir. Okuma eylemi, bebeklik ve okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken önemli bir dil kazanımıdır (Abd Ghani ve diğerleri, 2020). Bebeklik döneminde kitaplarla tanıştırılmayan çocuklar bir okul öncesi eğitim kurumuna gönderilmelidir. Bu eğitim kurumlarında eğlenceli kitap okuma etkinlikleri, çocukların kitap okumaya karşı ilgilerini arttırarak, merak duymalarını sağlamaktadır (Erdağı Toksun, 2019). Bu dönem çocuklarında oyunun önemi çok büyüktür. Oyunun gücünden faydalanarak eğlenceli, farklı, yeni sözcükler öğrenilmesini sağlayan, çocukta merak uyandıran etkinlikler hazırlamak önemli görülmektedir. Küçük yaşta öğrenilen ve gelişen dil gelişiminin bütün gelişim alanlarını etkilediği ve aynı zamanda akademik becerilere de olumlu katkılar yaptığı bilinmektedir. Maruz kalınan konuşma

miktarı ve konuşmanın kalitesi, kitap okuma uzunluğu, çocukla konuşulan süre erken okuma becerilerini arttırmaktadır (Tulviste ve Tamm, 2021).

2.4.2 0-36 Ay Çocuklara Okumanın Gelişimsel Faydaları

Sevgi ve saygının olduğu sağlıklı bir ortamda büyüyen çocukların bütün gelişim alanları olumlu yönden etkilenmekte ve bu etki hayat boyu devam etmeyi sürdürmektedir (Reischer ve Yalçın, 2018). Çocukların dil gelişimi üzerinde annelerinin etkisini inceleyen Hampson ve Nelson (1993), 14-20 aylık kırk beş çocuğu ve annelerini inceledikleri çalışmalarında anne ilgisinin ve anne-çocuk etkileşiminin çocuğun kelimelerinin anlam ve üretim hızının son derece pozitif olduğunu belirlemişlerdir (Hampson ve Nelson 1993; Öztürk 1995). Annelerin çocuklarına olan ilgilerinin ve çocuklarıyla kurduğu etkileşimin çocuğun ana dilini anlamasında ve kelime dağarcıklarının genişlemesinde etkisinden sözedilmektedir (Öztürk, 1995). Dil öğreniminin evde ebeveynler tarafından desteklenmesi, böylece okul öncesi eğitime devam eden çocukların aldıkları eğitimin sürekli olması ve sürecin hızlı ilerlemesi gerektiği açıktır. Bu süreçte çocuklarla interaktif sohbetler yapılması, soru-cevap etkinliklerinin yapılması ve kitap okunması önerilmektedir (Hirsch-Pasek ve diğerleri, 2017).

Dil en hızlı gelişen gelişim dönemlerinden biridir. Bir çocuğun konuşma gelişimi kullanılan sözcük sayısındaki değişimden etkilenmektedir (Schwart ve Miller, 1996). Kişilerin kendileriyle ve çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlayan en önemli araç dildir. Düşünme, bilgi depolama, planlama, problem çözme becerileri gibi bilişsel eylemlerin uygulanması dil aracılığıyla gerçekleştirilir. Dil, kültürün toplumsal açıdan aktarılması açısından çok önemlidir (Şahin, 2007).

Çocuklarda konuşma gelişim sürecini bilmek, çocukların içinde bulunduğumuz dönemde karşılaşacakları zorlukları bilmek ve bu zorlukların üstesinden gelmek için yapılacak araştırmaları planlamak çok önemlidir. Bilginin çocuklara iletilmesinin arttırılması, kelime dağarcığının artmasına ve dolayısıyla dilin gelişimine katkıda bulunacaktır. Çocukların çevresiyle etkili iletişim kurabilmeleri ebeveynlerin tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilgilidir. Ebeveynin güçlü bir dil gelişimine sahip olması gerekmektedir (Schwart ve Miller, 1996).

Doğumla beraber, dili öğrenme süreci başlar ve artarak gelişmeye devam eder. Dilin öğrenilmesi, gelişim alanlarına baktığımızda olgunlaşmanın gerekliliğini ifade etse de en önemli şey, çocuğun sosyal etkileşim ortamlarında bulunmasıdır (Otto,

2006). Dil, kişinin entelektüelliğini ve aynı zamanda toplumsal hayata adaptasyonda en önemli görevdir (Şahin, 2007).

Dilin gelişimi, çocuğun sembolleri asimilasyonu ile ilişkilidir. Sembolleri kullanmak için, çocuğun bir nesneyi veya olayı bir sembolle ilişkilendirmesi gerekir. Kelimeler nesnelerin ve olayların sembolleridir ve sembolik düşüncenin temelinin erken dil beceri gelişimleriyle doğrudan ilgilidir (Cüceloğlu, 1994). Piaget' e göre, kelimelerin kullanımının birinci basamağı, sembolleri her duruma karşı kullanılması yeteneğidir. Kelimeler sembolleri oluşturur bilişsel gelişim dil gelişimine bağlıdır (Cüceloğlu, 1994). Bir çocuğun dil gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlaması, alandaki uzmanlara göre, dilin sosyal yaşamda yakın ilişkiler kurmasıyla gerçekleşir. Çocukların dil gelişimi sürecinde ailenin özellikleri ve yapısı konuşma gelişimine destek olmaktadır. Aile ana dilini etkin bir şekilde kullanmalı, çocuğa zararlı görsel ve işitsel araçlardan korumalı, çocuklara zenginleştirilmiş dil okuryazarlık ortamı oluşturmak ailelerin çocukta dil becerilerine katkıda bulunacaklardır (Kol, 2011).

Erken çocukluk döneminde konuşma gelişim sürecini etkileyen bazı maddeler şunlardır; ailelerin kullandıkları sözcükler, çocukla kaliteli iletişim, dili kurallarına göre kullanma, çocukla yapılan soru-cevap tekniklerinin yoğunluğu konuşma gelişim sürecini etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Ailenin konuştuğu dilin kalitesi annelerin eğitim düzeyi ile yakından ilgili olmasından dolayı, literatürde ailelerin eğitim durumları ile küçük çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiye dair çalışmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Koçak, 2016; Uyanık Aktulun, 2019). Araştırmalar, daha yüksek öğrenme düzeyine sahip ebeveynlerin, çocukların dil gelişimini desteklemek için bol uyarıcılı okuryazar ortamlar oluşturma ve çeşitli kaynaklar sunma, çocuklarına yol gösterme davranışlarına sahip olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bennet ve diğerleri, 2002; Zadeh ve diğerleri, 2010).

2.4.3 0-36 Ay Çocuklara Yönelik Kitap Seçimi

Çocuk kitaplarında güçlü bir dil, güçlü duygular ve güçlü sanatlar yer almalıdır. Çocuk kaç yaşında olursa olsun sunulacak kitaplar çok önemlidir. Çocukların yaşları değiştikçe ilgi duydukları kitaplarda değişmektedir. Çocuklara kitap seçerken çocuğun ilgi duyduğu alanlar, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları, sahip olduğu bilgi düzeyi ve tecrübelerine dikkat edilmelidir (Kocabaş,1999; Hearne ve Stevenson, 2000). Çocuklara kitap seçerken sadece çocukların gelişimlerini, becerilerini desteklemeye

yönelik olmasın aynı şekilde çocuklarda kitap okumanın zevkli bir eylem olduğu bilincini aşılamalıdır (Dwyer ve Neuman, 2008).

Neuman ve Dywer (2008), 0-36 ay dönemine ait resimli kitapları iki dönemde incelemişlerdir. Bu dönemlere baktığımızda kitap özelliklerini şöyle belirtmişlerdir; 0-12 ay dönemde bebeklere dayanıklı, sert karton ya da mukavvadan yapılan ya da çocukların duyularını aktifleştirecek yumuşak ve ya plastik malzemelerden kitaplar kullanılmalıdır. 12-36 ay dönemde bebekler için küçük ya da orta boyda kalın kartondan yapılmış ve hareketli kitaplar dediğimiz çocukların kitapla aktif bir şekilde oyun oynadığı kitaplar şeklindedir (Dwyer ve Neuman, 2008).

- ✓ **Oyuncak Kitaplar**

0-36 ay dönemdeki çocuklar kitapları bir oyuncak gibi görmektedir (Sever, 2008; Karakuş, 2019). Bu dönemdeki çocukların dikkatlerini çekmek için figürlü kitaplar tasarlanmalıdır. Örnek olarak; meyve, hayvanlar, taşıtlar, meslek grupları şeklinde tasarlanabilir. Kitabın kapağını açmadan kitap hakkında ön fikirleri oluşmaya başlar. Bazı kitaplarda çocukların parmaklarıyla dokunabileceği pelüş hayvanlar olabileceği gibi bazı kitaplarda eksik verilen yapboz parçalarını tamamlama etkinlikleri, bazılarının sayfalarında ise kulak kaldırma, süpürgeyi hareket ettirme gibi özellikler taşıyan kitaplar bulunmaktadır (Kümmerling-Meibauer, 2011). Çocuklar bazı kitaplarla eğlenceli vakitler geçirmektedir. Parmaklarını kitabın üzerinde bulunan deliklerden geçirebilir ya da bir pencerenin perdesini parmaklarıyla indirip kaldırabilir.

Bunlardan başka dokun-hisset özellikte kitaplar ve kartlar bulunmaktadır. Bu kitapların bazı sayfalarında çeşitli hayvan tüyleri ve farklı dokularda kumaş çeşitleri kullanılabilir. Bazı kitaplar ses çıkarmasıyla dikkat çekmektedir. Kitabın sayfasında hayvan, taşıtlar gibi resimlerin üzerinde butonlar vardır ve çocuk dokunduğunda sesi çıkmaya başlar. Bunlar gibi pek çok şarkı çalan, hikâye anlatan, ingilizce konuşan kitaplar da bulunmaktadır (Ural, 2015). Bazı oyuncak kitaplarda hareketli nesneler, açılıp katlanır nesneler ve üç boyutlu resimler kullanılabilir (Sawyer, 2012). Oyuncak kitaplar, çocuklarda ilgi uyandıracak, merak duygularını arttırarak, kitapla arkadaş olmalarına yardımcı olacaklardır.

- ✓ **Bez Kitaplar**

0-1 yaş dönemdeki bebekler çevrelerini keşfederken dönemlerine ait davranışlar gösterirler. Kitapları dikkat çekici bir oyuncak olarak görürler. Bu dönemde bebekler kitapları ağızlarına götürerek ısırabilir, emebilir, yırtabilirler. (Tür, 1999). Bu sebeple sağlık açısından bu dönemde kumaş ve plastik kitaplar seçilmesi temizlik açısından da kolaylık olacaktır. Ural (2017) ülkemizdeki bebek kitaplarının yazarlar tarafından çok fazla yazılmaya başlanmadığını genellikle ithal ya da çeviri kitapların olduğunu ifade etmiştir.

- ✓ **Banyoda Kullanılan Kitaplar**

Banyo kitapları, sert ve dayanıklı plastik malzemelerden yapılmalıdır. Banyo yapmayı sevmeyen, sudan korkan çocuklar için banyoyu eğlenceli hale getirecektir. Çocuklar banyoda bu kitaplarla hoş vakitler geçirip suda oyun oynayacaklar bu yüzden kitaplar sudan etkilenmeyecek malzemelerden yapılmalıdır (Ural, 2015). Banyo kitapları bebeklerin ve küçük çocukların gündelik yaşamlarında karşılaştıkları şekil ve içeriklerden oluşmalıdır (Short, 2014).

- ✓ **ABC Kavram Kitapları**

Alfabeyi öğreten kitaplar olarak bilinen ABC kitapları bebeklerin ve küçük çocukların harf isimlerini, harflerin yazıdaki şekillerini ve harflerin seslerini öğretmek amaçlı yapılmıştır (Short, 2014). Kalın kartonlar tercih edilmelidir. Çocukların günlük hayatında olan birçok nesnenin resimlerinin bulunduğu yazısı olmayan kitap çeşitleridir (Ural, 2015). ABC kitapları şu ölçütlere göre seçilmelidir. Harflerin yazımı uygun büyüklükte ve tanınabilir olmalı, harfleri göstermede bir veya iki nesne kullanılmalı, harf seçimleri okunabilir şekilde olmalı, kitap dikkat çekici ve renkli olmalıdır (Sawyer, 2012).

- ➢ **Resimli Çocuk Kitapları**

Ebeveynler çocuklarına günlük hayatta yaşanan olayları anlatan, hayvanları konu alan hikâye kitaplarını basit ve açık bir dille ifade etmelidir. İki yaştan itibaren hikâyelerin konularının olması gerekmektedir (Çer, 2016). Hikâyeler on sekizinci aydan itibaren çocukların ilgisini çeker. Çocuklar kendilerinin deneyimlediği kitapları daha çok sevmektedir (Tür, 1999). Birden fazla dinlenilen, akıcı bir olay örgüsü olan hikâye kitaplarının çocuklarda merak ve zevk duygusu oluşturması, çocuklar ve kitaplar arasında uzun yıllar sürecek bir bağ kuracaktır.

2.4.4 0-36 Ay Çocuklarda Kitap Sevgisinin Gelişimi

Çocuk edebiyatı, çocukların doğduğu andan ergenlik dönemlerine kadar, çocukların gelişim düzeyine uygun, hayal dünyalarını zenginleştiren sanatsal değer taşıyan edebi ürünlerdir (Sever, 2003). Çocuklar ilk önce resimli çocuk kitaplarıyla tanışmaktadır. Bu kitaplar çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada ve gelişimlerine destek olmada çok büyük faydalar sağlamaktadır (Uzuner Yurt, 2011). Çocuk edebiyatının en önemli amacı çocuklara okuma sevgisi aşılamak ve okuma alışkanlığı becerisi kazandırmaktır. Okuma alışkanlığı çok küçük yaşlarda özellikle anne karnında oluşmaya başlamaktadır (Yılar ve Celepoğlu, 2011). Resimli çocuk kitaplarında en önemli unsur resimleridir. Metinler resimden sonra gelen resmi tamamlayan ögelerdir. Resimli çocuk kitapları çocuklarda kitap sevgisinin oluşmasında, gelişim alanlarını desteklemekte, yeni kavramlar ve deneyim öğretmekte, eleştirel düşünme becerisi kazandırmada etkili ve önemlidir (Gülpınar 2010; Gönen 1989)

Bebeklik ve okul öncesi dönemde kullanılan resimli çocuk kitapları 0-36 ay çocuklar için kitaplar ve 36-72 ay çocuklar için kitaplar olarak iki gruba ayrılabilir. 0-36 ay çocuklar için kitaplar, Alfabe kitapları olarak bilinen kavram içerikli bu kitaplarda sadece resim olduğu gibi, bir kısmında da resme karşılık sözcük bulunabilir, çocukların etrafındaki nesnelerden ve gündelik olaylardan alıntılanarak basit öyküleştimenin yapıldığı eserlerdir (Turgut Bayram 2009; Sever 2005). 0-36 ay çocuklar için kavram kitapları, keçe ve kumaş kitaplar, üç boyutlu kitaplar, resimli ve ses çıkaran kitaplar, banyo kitapları, hareketli kitaplar, 3 boyutlu kitaplar bulunmaktadır. 0–36 ay çocuklara yönelik hazırlanan resimli kitaplar; resimleme ve içerik bakımından çocuğun gelişimine uygun olarak hazırlanmalı, çocuklar tarafından kolay taşınabilir olmalı, kitapların kapağı dikkat çekici ve kitabın içeriğine uygun olmalıdır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara okunabilecek kitapların harf büyüklükleri 18-22 veya 14-16 punto olmalıdır (Saxby; Akt. Ural 2013). Sayfalarda dörtte birinin yazılardan, dörtte üçünün resimlerden oluşması gerekmektedir. Bu resimler sanatsal değerde olmalı, metinlere uygun resim, içerik ve renklere sahip olmalıdır (Kara 2012; Gönen 1989; Karatay 2011). Yapılan araştırmalar pastel renklerin kullanıldığı ve gerçekçi resimlerden oluşan kitapların çocukların daha çok ilgisini ve dikkatini çektiğini varsaymaktadır (Gönen, 1989). Nitelikli resimlerden oluşan çocuk

kitaplarının ilerleyen zamanlarda okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu etki etmektedir (Güleç ve Gönen 1997).

Ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarına düzenli okuma yapmaları, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumaları, bebeklerin ve çocukların kitaplara kolay ulaşmaları ve dokunmaları konusunda yardımcı olmaları çocukların ses farkındalığı ve yazı farkındalığı kazanmalarında önemli bir etkiye sahiptir (Armbruster, Lehr ve Osborn 2006). Ülkemizde 0-36 ay çocuklar için üretilen eserlerin, resimli kitapların varlığı yeni bir alan oluşturmaktadır. Bu alanda, 0-36 ay çocuklar için yeterli sayıda kitap üretiminin yapılması, niteliksel açıdan kaliteli kitapların varlığı ve bu kitapların çocuklara faydasının araştırılması gerekmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan bu resimli kitapları inceleyen araştırmalar vardır (Taşçı 2019; Ergün ve Gündüz 2011; Döl 1999; Güleç ve Gönen 1997; Şeref 2008; Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak 2009; Gönen 1993; Gönen ve diğerleri 2009).

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Gündoğan (2018), Şanlıurfa vilayetinin merkez ilçesindeki bir ilkokula kayıtlı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin aileleriyle okuma inançlarını inceledi. Aileler kitap okuma konusunda olumlu düşüncelere sahiptirler. Ebeveynler okuma hakkında daha eğitimli aileler, daha az çocuğa sahip aileler ve daha yüksek gelirli aileler kapsamında farklı olma eğilimindeydi. Çocuklarının cinsiyetleri ebeveynlerinin okuma inançlarını etkilemediği, bu durumun önemli bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Ebeveynlerin evde okuma etkinlikleri yapmasının çocuklarının toplam okuma etkinliği puanlarıyla arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki oluşturmuştur.

Sayın ve Şimşek Çetin (2019), okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin okumaya olan inançlarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, okul türü, annelerin yaşı, gelir düzeyi, çocuk sayısı) göre incelemek amacıyla 481 annenin katılımıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşı ve cinsiyeti annelerin okuma inancı üzerinde anlamlı değişken değillerdir. Annelerin okuma hakkındaki inançları, eğitim düzeyi ve gelir durumlarına bağlı olarak önemli ölçüde değişmektedir.

Altıparmak (2010), Ankara örnekleminde yaptığı çalışmada 1-84 ay aralığında çocuğa sahip 667 anne ve baba ile çalışmıştır. Araştırma verileri çocukların okulları

aracılığıyla ve ev ziyaretleri ile toplanmıştır. Verileri toplamak için 2007 yılında Nebrig tarafından uygulanan okuma yazmaya hazırlık anketi hazırlanmıştır. Bu çalışma kapsamında değerlendirme aracı Türkçeye çevrilip geçerlik- güvenirlik çalışması yapılmış ve pilot çalışmada kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmasında anne ve babaların çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi konusunda görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirilen erken okuryazarlık faaliyetlerinin çocukların gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu düşündükleri saptanmış ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için gerçekleştirdikleri ev uygulamalarının, ailelerin öğrenim ve gelir düzeyiyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Büyüktaşkapu (2012), yaptığı çalışmada 1-3 yaş çocukların gelişim düzeyleri ve annelerin öz yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunda 1-3 yaş aralığında çocuğa sahip 60 anne bulunmaktadır. Araştırma verileri Anne Babalık Becerilerinde Öz Yeterlik Ölçeği ve Ankara Gelişim Envanteri ile toplanmıştır. Sonuç olarak; annelerin öz yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu, annelerin öz yeterlik seviyelerinin kısıtlama, disiplin, oyun ve öğrenme alt boyutlarında düşük olduğu ve annelerin öz yeterlikleri ile çocuklarının öz bakım becerileri ile sosyal duygusal becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Bağatarhan ve Nazlı (2013), yaptıkları çalışmada annelere yönelik geliştirilen eğitim programının ebeveynlerin öz yeterlik algılarına yönelik etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde yaşayan ve birinci sınıfa devam eden çocuğu olan 16 anne oluşturmuştur. Çalışma deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Deney grubu yedi oturumdan oluşan ebeveyn eğitim programına katılmışlardır. Araştırma verileri Kaner tarafından 2007 yılında geliştirilen Ana-babalık Yetkinliği Ölçeği ve genel bilgi formu ile elde edilmiştir. Çalışmada onuç olarak, geliştirilen eğitim programının anne ve babalık rolündeki yetkinliklerinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gönen ve diğerleri (2014), Ankara ve İstanbuldaki yayınevlerde yayınlanmış 0-36 ay çocuklara yönelik kitaplardan yüz kırk altı kitabı irdelemişlerdir. Kitapların literatürde ifade edilen özellikleri taşıdığı belirtilmiştir. Kitaplar içerik olarak hangi yaş grubuna hitap ettiği kitapların üzerinde belirtilmeli, kafiyeli ve edebi bir dil kullanılmalı ve ebeveynlere bu kitabı nasıl okumaları gerektiği yada içeriği hakkında bilgilendirici bölümler bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ayaz (2015), ebeveynlerin, okul öncesi eğitimi alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için tercih ettikleri erken okuryazarlık uygulamalarının türlerinin ve sıklığının sosyoekonomik düzeye göre incelediği çalışmasını Tekirdağ ili Süleymaniye ilçesinde yaşayan okul öncesi eğitime devam eden alt sosyoekonomik statüde olan 250 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri Aile İçinde Okuryazarlık Gelişimi Ölçeği ve araştırmacının hazırladığı genel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin eğitim düzeyi ile meslek durumları temel alınarak oluşturulan sosyoekonomik düzeylerinin, ebeveynlerin uyguladığı erken okuryazarlık uygulamalarının (kitap okuma, okuryazarlık etkinliklerine katılma, birlikte oynama, tv izleme, çocuklarla birlikte resim, boyama ve çizgi çalışması yapma, ev dışı okuryazarlık etkinliklerine katılma) tür ve sıklığında farklılaşmaya neden olduğu ortaya konmuştur. Özellikle ebeveynlerin uyguladığı erken okuryazarlık uygulamalarının üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin lehine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Taşçı (2019), çalışmasında Ankara kitapçılarında yer alan 0-36 ay dönemdeki çocuklar için yazılmış yüz otuz beş kitabı fiziksel ve içerik özellikleri açısından bazı kriterlere göre incelemiştir. Bu çalışmaya göre 0-36 ay dönem çocukları için yazılan bu kitapların içerik özellikleri açısından yetersiz özellikler gösterdiği ancak fiziksel açıdan ve resimleme özellikleri bakımından yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

2.5.2 Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Debaryshe ve Binder (1994), iki ile beş yaş aralığında çocuklara sahip ailelerin çocuklarına yüksek sesle okuma hedefleri hakkındaki inançlarını ölçmek için bir araç geliştirmeye çalıştı. Ebeveyn Okuma Envanteri, okul öncesi çocuklar için yüksek sesle okuma hakkındaki inançları ölçmek için tasarlanmış bir ölçme aracıdır. Eğitim süreçlerinde, okuma sınıfları sırasında ebeveynlerle görüşme stratejilerinin, çocuklarıyla yüksek kalitede etkileşime girmeyi teşvik eden güçlü bir faktör olduğu bulunmuştur. İnançların ve etkili okuma yöntemlerinin, çocukların kitaplara daha fazla ilgi duymaları için önemli olduğu bulunmuştur.

Lonigan (1994)' ın yapmış olduğu çalışmada altı aylıktan itibaren kitap okunan bebeklerin iki yaşına geldiklerinde; fazla okuma deneyimine sahip olan bu çocukların ailelerinden daha sık okuma yapmalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Debaryshe (1995), anne inanç sistemlerini evde okuma sürecinde temel bir nokta olarak gördüğü çalışmasında, ebeveynlerin ve çocukların okuma uygulamalarının belirleyicilerinin nedensel resminin test edilmesini araştırmıştır. Araştırmada, çocuklarıyla kitap okuma davranışı gösteren annelerin okuma sıklıkları ile annelerin okumaya olan inançları arasında bir korelasyon buldu. Evde okumaya inanan annelerin öğrenme sürecinde, çocuklarıyla kitap okumaları, kitap üzerine tartışmaları önemli gelişmelerdir. Sonuçlar, inanç sistemlerinin birden fazla kaynağa sahip olduğunu ve bu kökenlerin bazılarının okuryazarlıkla yakından ilişkili olduğunu belirledi. Gelir durumu yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla daha çok sesli okuma yaptıkları, soru sorma ve yorum yapma yeteneklerinin daha çok gelişme gösterdiği bulunmuştur. Annenin okuma inancı, annenin çocuğuyla kitap okuma sıklığıyla ilgilidir.

Bus ve Ijzendoorn (1995), annelerin üç yaş çocuklarıyla birlikte kitap okuma davranışları ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocuklarıyla sık sık okuma yapan ve arada sırada okuma yapan annelerin çocuklarıyla aralarındaki güvene bakıldığında güvensiz olarak değerlendirilen çocukların meraksız olduğu, çevrelerini keşfetmeye daha az eğilimli olduklarını belirtmişlerdir.

Baker ve diğerleri (1997), çalışmalarında ev ortamının ve ebeveynlerin okuma motivasyonlarını araştırmışlardır. Çalışma, okuma motivasyonunu teşvik eden kitabın tarihini okumada önemli bir rol oynadığını belirledi. Sosyal-duygusal ortamın iyi olduğu durumlarda çocuklar daha fazla okumaya ilgilidirler. Okumak bir "eğlence" kaynağı olarak görülen ebeveynlerden daha olumlu okuma görüşlerine sahip çocuklar yetiştirebildiler. Bu tür sonuçlar, ebeveynlerin okuma hakkındaki inançlarının, çocuklarının okuma motivasyonunu etkilediğini vurgulamaktadır; bu, ebeveyn gelişimi ve aile okuryazarlığı müdahale programları için önemli bir sonuçtur.

Sonnenschein ve diğerleri (1997), Erken Çocukluk Projesi'nin bir parçası olarak, ebeveynlerin okumaya olan inancının eğlence ve beceri perspektifi üzerindeki uzunlamasına etkisini araştırmışlardır. Çalışma verileri anaokulu ve anaokulunda çocuk sahibi 41 aileden toplanmıştır. Veri kaynağı olarak çocukların faaliyetleri ve ebeveyn tepkileri ile ilgili günlük raporlar kullanılmıştır. "Eğlenceli" ve "beceri" perspektifinin çocuğun okumayı öğrenmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okumayı teşvik etmek ve ebeveyn inançları arasında bir tutarlılık vardı. Farklı sosyo-demografik özelliklere sahip ailelerin incelenmesinde farklı yaklaşımlar belirlenmiştir.

Anaokulu yeterlilik testleri, evde büyümenin, eğlenceye yönelimi vurgulayarak, okuryazarlık hakkındaki belirli bilgilerin daha etkili bir göstergesi olduğunu vurgulamıştır. Okuryazarlık gelişiminde eğlenerek öğrenmenin önemini keşfeden ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık gelişimlerinin daha iyi olduğu bulunmuştur.

Lynch (1999), ebeveynlerin okuma hakkındaki öz-yeterlilikleri, ilköğretim üçüncü sınıf okuyucuların anlamaları ile başarılı okuma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma, Kanadada, 66 öğrenci ve 92 ebeveynin yaklaşık bir yıl boyunca ilk aile okuryazarlığı projesine katılımıyla gerçekleştirildi. Çalışma, ebeveyn anketi olarak üç araç kullanıldı. Bu çalışmada ebeveynlerin okuma hakkındaki özyeterlilikleri ölçümleri ile çocuklarının öz farkındalıkları arasında mantıklı bir ilişki bulunmuştur. Toplumsal cinsiyet önemli bir değişken olarak tanımlanmıştır. Özellikle annelerin çocuklarının okuma performansı üzerinde etkisinin olduğu ve kızıyla okuma özdeşleşmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; annelerin başarıya olan inançları ile oğlunun okuyucu ve babasının benlik saygısı arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, annelerin çocuklarının okuma puanını düzenlemede daha başarılı olduğunu göstermiştir. Kızlar, sevdiklerinden geri bildirim almayı daha çok önemsemektedirler. Çalışma, ebeveynlerin okumaya karşı inançları, anne baba cinsiyeti, çocukların algı düzeyleri, okumadaki başarıları ve cinsiyetleriyle mantıklı bir bağlantı buldu.

Rashid (2001), ailedeki ebeveynlerin ve çocukların okuryazarlık faaliyetleri ile okuma güçlüğü çeken 65 çocuktan oluşan bir örneklemle çocukların performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çocukların ev okuryazarlığı ortamı ile okul performans düzeyleri arasındaki ilişki Kanadalı çocuklar üzerinde araştırılmıştır. Sonuca baktığımızda, çocukların aile okuryazarlığı etkinliklerinin okul performans düzeyleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığı fakat ebeveynlerin aile okuryazarlığı etkinliklerinin çocuklarının yazım puanlarını anlamada önemli bir belirleyici olduğu gösterilmiştir.

Baker ve Scher (2002), 5-6 yaş arası çocukları (birinci sınıf öğrencileri) ve çocukların ebeveyn inançları ve ev okuryazarlığı deneyimleriyle ilişkili farklı sosyo-kültürel geçmişlere sahip okuma motivasyonlarını incelemiştir. Her çocuğa ayrı ayrı yapılan bir okuma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Ebeveyn inançları; Okumanın neden yapıldığı, çocuklarının okumaya karşı ilgisi ve istekleri ve çocuklarının yazılı ve basılı kitaplarla olan yaşanmışlıklarının sıklığını değerlendirmeleridir. Acemi

okuyucuların genellikle okuma konusunda olumlu olduklarını ve gelir durumları ve cinsiyet ile motivasyon arasında bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Ebeveynlerin okuma konusunda eğlence kaynağı olarak gördükleri okumanın, okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Çocukların okuma motivasyonu ile kısa öykü kitapları okuma veya kütüphaneyi ziyaret etme sıklığı arasında bağlantı kurulamamıştır. Bununla birlikte, kavram kitaplarının (ABC) sık kullanılmasının motivasyonla olumsuz ilişkili olduğu bulunmuştur. Okumayı zevkli ve eğlenceli olarak benimseyen ebeveynler bu durumu direk sözleriyle belirtebildiği gibi çocuklarına oluşturdukları okuryazarlık ortamlarıylada gösterebilirler.

Stevenson (2004), Alberta'da altı anaokuluna giden 77 çocuğun ailelerin çocuklarının okuma becerileri ve akademik yetenekleri hakkındaki, inançları ve tutumlarının ve çocuklarının başarı kriterlerinin çocukların anaokulundaki okuryazarlık becerilerini nasıl öngördüğünü ev okuryazarlık ortamı açısından araştırmıştır. Ebeveynler; ev okuryazarlık ortamı, inançlar ve beklentiler hakkında anketler doldurdu ve öğretmenler çocukların başarı stratejileri hakkında anketler doldurdu. Regresyon analizleri sonucunda elde edilen sonuçlara dayanarak, ebeveynlerin çocuklarını okuyabilme konusundaki mevcut yeteneklerine dair inançlarının, çocuklarının fonolojik duyarlılığını gösterdiği belirlenmiştir.

Karras ve Rieker (2005), bebeklerin dördüncü ve sekizinci aylarında ebeveynleriyle kitap okumalarının on ikinci aydaki dil becerisi gelişimine etkilerini araştırmışlardır. Sonuç olarak dördüncü ve sekizinci aylarda yapılan kitap okumalarının bebklerin ifade edici dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir.

Weigel ve diğerleri (2006), okuryazarlık gelişimi hakkındaki annelerin inançlarını, ev okuryazarlığı ortamının diğer yönlerden ilişkilerini ve ebeveynlerin okuryazarlık hakkındaki inançları ile küçük çocuklarda okuryazarlığın gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 79 anne ve 1 yaşından büyük çocuklarını içeriyordu. Çalışma sonucunda, ebeveyn okuryazarlığı ile ilgili iki profil ortaya çıkmıştır: "Kolaylaştırıcı" ve "Geleneksel". "Kolaylaştırıcı" anneler, evde çocukların eğitilmesinde aktif bir rolün, çocuklarına kelime dağarcığı, bilgi ve ahlak kazanma fırsatı sağlayacağına inanmaktadır. Annelere yardım eden annelerin bulunduğu evler, okuryazarlığı geleneksel annelerin evlerinden daha fazla zenginleştirme eğilimindedir. "Geleneksel" anneler, okulların çocukları eğitmek için ebeveynlerden daha önemli bir

yere sahip olduğunu belirtti ve çocuklarla birlikte okuma yaparken birçok zorluklarla karşılşmışlardır.

Raikes ve diğerleri (2006), 0-36 ay arasında bebeği olan sosyoekonomik düzeyi düşük annelerin bebekleriyle birlikte kitap okuma davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmaya 14, 24, 36 aylık çocuğu olan anneler dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda iki bin beş yüz seksen bir gelir düzeyi düşük annelerden yarısının bebeklerine kitap okuduğu ortaya çıkmıştır. Bebeklerinin ilk çocuk olması ve aynı zamanda cinsiyetinin kız olması gibi değişkenlerin okuma sıklıklarını arttırdıkları ile beyaz annelerin Afrika kökenli annelere göre daha fazla okuma yaptıklarını belirtmişlerdir.

Wu (2007), Tayvanlı annelerin erken dönemde hikâye kitapları okuma konusundaki inançlarını, hikâye koleksiyonlarını okurken etkileşimli okuma taktiklerini ve bir annenin okumaya karşı inancıyla çocukların okuryazarlık becerileri arasında ilişkiler incelendi. Çalışmaya seksen iki anne ve üç-dört yaş çocuklar dahil edilmiştir. Araştırma verileri, ebeveynlerin okumaya olan inançlarının değerlendirilmesini, anne-çocuk okuma etkileşimlerinin video kaydını, resimli çocuklar için bir okuma bölümünü ve çocuğun dilinin alıcı ve etkileyici psikometrik değerlendirmelerini içeriyordu. Çalışma, annenin olumlu duygusal etki hakkındaki inançlarının, çocuğun okuryazarlık becerilerini öğrenme konusundaki inançlarını, öğrenme stratejileri hakkındaki inançlarından daha güçlü bir şekilde öngördüğünü bulmuştur. Tayvanlı anneler sonuç olarak en çok "işaret etme", "birbirine benzer sorular sorma", "etiketleme ve açıklama" ve "değişik sorular sorma" gibi etkileşimli kitap okuma yöntemlerini kullandılar. Çalışma hem anne inançları hem de ebeveyn uygulama değişkenleri arasında ve anne uygulama değişkenleri ile çocuğun okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur.

Wu ve Honig (2010), Tayvan'da yaşayan yedi yüz otuz bir yüksek eğitimli anne ile 3-5 yaş arası çocuklarının birlikte yüksek sesle okuma yaptıkları araştırmada annelerin okumaya olan inançları ile ev ortamındaki okuryazarlık faaliyetleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuç olarak annelerin kitap okuma kazanımlarına ilişkin inançları ile evde okuma pratiği arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmüştür.

Farrant ve Zubrick (2012), bir çalışmasında dokuz aylık bebeklere aileleri tarafından kitap okuma davranışı gösterilen çocukların okula girişlerinde kitap okuma sıklıkları ile sözcük bilgileri arasında ilişki vardır.

Farrant ve Zubrick'in (2012), bir diğer araştırmasında bebeklikten başlayarak kitap paylaşımı yapan ebeveynlerin, bebeklerin kelime dağarcığını etkileme durumunu incelemişlerdir. Boylamsal olan bu araştırmada dokuz aylıktan itibaren kitap okuması yapılan altmış aylık çocukların, okuma yapılmayan çocuklara göre kelime dağarcıklarının neredeyse iki buçuk kat daha fazla olduğunu söylemişlerdir.

Peacock-Chambers ve diğerleri (2017), yaptıkları çalışmada ebeveyn öz yeterlik durumu ile algılanan kontrol durumunu 15-36 aylık çocukların ev ortamları ile ilgisini incelemişlerdir. Çalışma Boston'da yaşayan 15-36 aylık çocuğa sahip, İngilizce ve İspanyolca konuşan; kadın, bebek ve çocuk beslenme merkezine kayıtlı olan annelerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri anket yapılarak toplanmıştır. Çalışmada ebeveyn öz yeterliği, algılanan kontrol durumu ile ebeveynlerin depresif belirtileri, ev ortamı ve aile bireylerine ait demografik bilgiler toplanarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ebeveyn öz yeterlik algısının yüksek olmasının, olumlu ve uyarıcı ev öğrenme ortamı ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu ve depresif belirtiler, göçmen olma durumu ve düşük kaliteli ev öğrenme ortamı ile anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Lee (2017), iki-üç yaş grubunda bulunan on beş tane çocuğu yedi ay boyunca gittikleri eğitim kurumunda serbest zaman etkinlikleri sırasında kitapla vakit geçirmelerini gözlemlediği vaka çalışmasında; yetişkin müdahalesi olmadan, yapılandırılmamış sınıf ortamlarında çocukların birlikte kitap okuyormuş gibi yapma çalışmaları okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli görüldüğü ifade edilmektedir.

Kucirkova ve diğerleri (2018), altmış beş anne ile on aylık bebeklerinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında bebekleriyle kitap okuma faaliyetlerinin kalitesini ölçmek istemiştir. Kitap okuma faaliyetinin kalitesini annelerin sosyo-ekonomik durumu ve eğitim düzeylerinin yüksek olmasının etkilediğini ve annelerin bebeklerine karşı gösterdikleri sıcak temas ve etkileşim birlikte kitap okuma faaliyetlerinin kalitesini arttırdığı ve okuma etkileşimlerini olumlu desteklediğini belirtmişlerdir.

Sajedi ve diğerleri (2018), üç ile otuz aylık bebeğe sahip annelerle yaptıkları bu araştırmada annelerin evde bulunan kitap sayılarının bazı demografik değişkenlere

göre ilişkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak bu yaş grubundaki bebeklerin sahip oldukları kitap sayılarının bebeğin yaşı, annenin yaşı, ailenin gelir düzeyi ve anne eğitim durumu arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Dong ve diğerleri (2020), hane halkı okuryazarlık faktörlerinin çocukların okuması üzerindeki etkilerini bir meta-analiz çalışması ile incelemişlerdir. Zengin uyarıcılarla dolu bir ev okuryazarlığı ortamı, çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu fakat zenginleştirilmiş ev okuryazarlık ortamı ile çocukların okuduğunu anlama becerileri arasında bağlantı görülmemiştir. Meta-analiz çalışmasının sonuçları şöyledir; ev okuryazarlık ortamı ile çocukların okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki vardır. Örneklem alanı, hane halkı okuryazarlık kaynağının türü ve ebeveyn katılımı stilleri, ev okuryazarlığı ortamındaki her bir faktör ile çocukların okuduğunu anlama arasındaki etkileşim üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine katılma davranışları ve okuryazarlık gelişimleri hakkında beklentileri, çocukların okuduğu kitapları anlama ile evdeki okuryazarlık ortamlarındaki kaynaklarına göre anlamlı derecede yüksek bir korelasyon çıktığını göstermiştir.

Kim ve Riley (2021), birbirini etkileyerek okuma ile iki- üç yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amacı ile yapılan araştırmada bir müdahale programı geliştirilmiştir. Veri toplamada Peabody Resim Kelime Testi, Anlamlı Resimli Kelime Testinden yararlanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş öğretmenlerin çocukların evlerine etkileşimli okuma kitapları gönderilen deney grubundaki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde bir artış gerçekleşmiştir. Araştırmacılar başta oluşturdukları hipotezlerin tersi olarak, müdahale programından önce dil gelişimleri ve okuryazarlık davranışları yüksek olan çocukların, eğitim programından sonra düşük düzeyde olan çocuklara göre daha çok ilerleme göstermişlerdir.

Ebeveynlerin okumaya olan inancına ilişkin çalışmalar incelendiğinde önemli sonuçlar olarak şunlar sıralanabilir: Ebeveynlerin okumaya olan inancının yabancı çalışmalarda önemle tartışılan bir konu olduğu görülebilir. Ebeveynlerin okuma inançları ve ebeveynlerin okuryazarlık inançları yurtdışı çalışmalarda çok fazla araştırılan koular arasındadır. Müdahale çalışmaları, deneysel çalışmalar, meta-analiz çalışmalarıyla ebeveynlerin okumaya olan inançlarının çocuklarının gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek açısından önemli görülmektedir. Ebeveynlerin okumaya

olan inançları ile çocuklarının kitap okumadaki başarıları arasında genellikle anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sosyodemografik değişkenlerin etkisi bu çalışmalarda tartışılan ortak noktalardan biridir. Araştırmalar ebeveynlerin okumaya olan inancının çocukta olumlu değişikliklere yol açtığını, ebeveynlerin ev ortamlarında okuryazarlık ev ortamı oluşturmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Çalışmalar ebeveyn aktivitesinin önemini göstermiştir. Ayrıca annelerin babalardan daha çok güçlü bir okuma inancına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Babalar bu inanca sahip olmaları halinde çocuklarında farklılıkların ortaya çıkacağı ve bu durumun olumlu sonuçlar vereceği varsayılmaktadır. Son zamanlarda "ebeveyn okuma inancı" ifadesinin literatürde "aile okuma inancı" olarak da ifade edildiği araştırmalarda görülmüştür.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konu hakkında büyük bir çevrenin sahip olduğu görüşlerini, inanç ve bilgi düzeylerini, eğilim durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan modellerdir (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Betimsel tarama, büyük kitlelerin dahil edildiği, buradaki kişilerin bir konu ya da olayla ilgili fikirlerinin, tutum ve inançlarının ele alındığı ve bunların betimlendiği araştırmalardır (Karakaya, 2012). 0-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının belirli değişkenler açısından karşılaştırıldığı bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Çankırı il merkezindeki 0-36 ay çocuğu olan ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme metodu ile belirlenen 204 kişi oluşturmuştur.

Yapılan bu çalışmada uygun (elverişli) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin esası verilerin hızlı bir şekilde bir araya getirilmesine dayanan ulaşılabilirlik ve elverişlilik örnekleme yöntemidir (Berg, 2001). Bu örnekleme yönteminde asıl amaç ulaşılabilirlik ve elverişlilik açısından uygun olan deneklerden ihtiyaç sayısı adedince verileri toplamaktır (Berg, 2001; Gürbüz ve Şahin, 2015). Bu araştırmada bu yöntem takip edilmiş olup, kolaylıkla ulaşılabilir olan ebeveynlerden toplanan veriler kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve çocuklarının çeşitli değişkenler (çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun devam ettiği okul, ebeveynin çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası) açısından incelenen ebeveynlere ve çocuklarına ait demografik özellikleri Tablo 3.1'de verilmektedir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı Tablosu

Değişken	Kategori	n	%
Çocuğa yakınlık derecesi	Annesi	155	76,0
	Babası	49	24,0
	Toplam	204	100,0
Çocuğun cinsiyeti	Kız	106	52,0
	Erkek	98	48,0
	Toplam	204	100,0
Çocuğun yaşı	0-12 ay	107	52,5
	12-24 ay	68	33,3
	24-36 ay	29	14,2
	Toplam	204	100,0
Çocuğun doğum sırası	İlk çocuk	91	44,6
	2. çocuk	84	41,2
	3. çocuk ve üzeri	29	14,2
	Toplam	204	100,0
Çocuğun devam ettiği okul	Kreş	101	49,5
	Gündüz bakım evi	11	5,4
	Gitmiyor	92	45,1
	Toplam	204	100,0
Ebeveynin çocuk sayısı	1 çocuk	72	35,3
	2 çocuk	93	45,6
	3 çocuk	35	17,2
	4 ve üzeri çocuk	4	2,0
	Toplam	204	100,0
0-36 ay arasında olan çocuk sayısı	1 çocuk	183	89,7
	2 ve üzeri çocuk	21	10,3
	Toplam	204	100,0

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan ebeveynlerden %76'sının (155 kişi) çocuğun annesi ve %24'ünün (49 kişi) çocuğun babası olduğu, çocuğun cinsiyeti değişkenine bakıldığında çocukların %52'sinin (106 kişi) kız ve %48'inin (98 kişi) erkek olduğu, çocuğun yaşı değişkenine bakıldığında %52,5'inin 0-12 ay (107 kişi), %33,3'ün 12-24 ay (68 kişi), %14,2'sinin 24-36 ay (29 kişi) olduğu görülmektedir. Çocuğun doğum sırası değişkenine göre, %44,6'sının (91 kişi) ilk doğum sırası, %41,2'nin (84 kişi) ikinci doğum sırasına, %14,2'nin (29 kişi) üç ve üzeri doğum sırasına sahip olduğu görülmektedir. Çocukların %49,5'inin (101 kişi) kreşe ve %45,1'inin okula gitmediği, %5,4'ünün (11 kişi) gündüz bakım evine gittiği, ebeveynin çocuk sayısı değişkenine baktığımızda % 45,6'sının (93 kişi) iki çocuğu, %35,3'ünün (72 kişi) bir çocuğu, %17,2'sinin (35 kişi) üç çocuğu, % 2'sinin (4 kişi)

dört ve üzeri çocuğu olduğu görülmektedir. 0-36 ay arasındaki çocuk sayısı %89,7'sinin 1 ve %10,3'ünün 2 ve üzeri çocuğu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Anne Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı Tablosu

Değişken	**Kategori**	**n**	**%**
Yaş	25 ve altı	29	18,7
	26-30	65	41,9
	31-35	36	23,2
	36-40	20	12,9
	41-45	5	3,2
	Toplam	155	100,0
Eğitim durumu	İlkokul mezunu	7	4,5
	Ortaokul mezunu	8	5,2
	Lise mezunu	36	23,2
	Lisans mezunu	59	38,1
	Yüksekokul mezunu	37	23,9
	Yüksek lisans/Doktora	8	5,2
	Toplam	155	100,0
Meslek	Öğretmen	48	34,0
	Ev Hanımı	53	37,6
	Mühendis/Mimar	4	2,8
	Kamu personeli	5	3,5
	Serbest meslek	9	6,4
	Muhasebeci	2	1,4
	Doktor + Hemşire	9	6,4
	Tekniker	5	3,5
	Diğer	6	4,3
	Toplam	141	100,0
Ailenin ortalama aylık geliri	3500 TL ve altı	12	7,7
	3500-5500 TL	8	5,2
	5500-7500 TL	16	10,3
	7500 TL ve üstü	119	76,8
	Toplam	155	100,0

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi; Annelerin %41,9'unun (65 kişi) 26-30 yaş aralığında ve %3,2'sinin (5 kişi) 41-45 yaş grubundadır. Annelerin %38,1'inin (59 kişi) lisans mezunu ve %4,5'inin (7 kişi) ilkokul mezunu eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Annelerin %37,6'sının (53 kişi) ev hanımı, %34'ünün (48 kişi) öğretmen, %6,4'ünün (9 kişi) doktor+hemşire ve serbest meslek ve %1,4'ünün (2 kişi) muhasebeci olduğu görülmektedir. Annelerin %76,8'inin (119 kişi) 7500 tl ve üstü gelire sahip olduğu ve %10,3'ünün (16 kişi) 5500 Tl -7500 tl arasına sahip olduğu %5,2'sinin (8 kişi) 3500-5500 tl arasında gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Baba Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı Tablosu

Değişken	Kategori	n	%
Yaş	25 ve altı	8	16,3
	26-30	4	8,2
	31-35	19	38,8
	36-40	17	34,7
	41 ve üzeri	1	2,0
	Toplam	49	100,0
Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	1	2,0
	Ortaokul mezunu	1	2,0
	Lise mezunu	8	16,3
	Lisans mezunu	21	42,9
	Yüksekokul mezunu	14	28,6
	Yüksek lisans/Doktora	4	8,2
	Toplam	49	100,0
Meslek	Öğretmen	12	28,6
	Mühendis/Mimar	9	21,4
	Kamu personeli	8	19,0
	Serbest meslek	4	9,5
	Muhasebeci	2	4,8
	Doktor + Hemşire	3	7,1
	Diğer	4	9,5
	Toplam	42	100,0
Ailenizin ortalama aylık geliri	3500 TL ve altı	1	2,0
	5500-7500 TL	7	14,3
	7500 TL ve üstü	41	83,7
	Toplam	49	100,0

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi; Babaların %38,8'inin (19 kişi) 31-35 yaş aralığında ve %2'sinin (1 kişi) 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Babaların %42,9'unun (21 kişi) lisans mezunu ve %2'sinin (1 kişi) ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Babaların %28,6'sının (12 kişi) öğretmen, %21,4'ünün (9 kişi) mühendis+mimar, %9,5'inin (4 kişi) diğer meslek grubundan oldukları görülmektedir. Babaların %83,7'sinin (41 kişi) 7500 tl ve üstü gelire sahip olduğu, %2'sinin (1 kişi) 3500 tl ve altı gelire sahip olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Ebeveyn – Çocuk Demografik Bilgi Formu

Ebeveynlerin ve çocuklarının demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Ebeveyn - Çocuk Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ebeveyn - Çocuk Demografik Bilgi Formu'nda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, ebeveynin çocuk sayısı, çocuğun devam ettiği okul türü, anne ve babanın cinsiyeti, yaşı, öğrenim ve gelir düzeyleri ile mesleklerinin seçenekler halinde hazırlanarak sorulduğu sorulardan oluşmaktadır. Bilgilerin anne veya baba tarafından doldurulması istenmiştir (Ek-1).

3.3.2 Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği (EOİÖ)

Orijinal ismi Parent Reading Belief Inventory olan ölçek DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerilerinin gelişiminde ve okuryazarlık gelişiminde ebeveynlerinin rolünü araştırmak ve çocuklarına kitap okumadaki amaçlarını ve inançlarını ölçmek amacıyla bu ölçeği geliştirmişlerdir. Orijinal ölçeğe baktığımızda yedi alt boyutu (öğretimin etkililiği, olumlu etki, sözel katılım, okuma yönergesi, bilgi kaynağı, kaynaklar, çevresel etki) ve 42 maddesi vardır. DeBaryshe ve Binder (1994) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik araştırmasını düşük gelire sahip Afrikan Amerikalı ve Avrupa-Amerikalı iki ile beş yaş arası çocuklara sahip yüz elli beş anneyle yapmıştır. İç tutarlılık katsayısı (.50- .85) bulunmuştur.

Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından, Ankara vilayetinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 420 çocuk ve annesine uygulanmıştır. Ölçekte doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak öğretimin etkililiği ve okuma yönergesi alt boyutlarında yer alan iki madde uzman görüşü alınarak ölçekten çıkarılmış ve tekrar ikinci kez doğrulayıcı faktör analizi 40 madde ile gerçekleştirilmiş ve alt boyuttaki tüm maddelerin anlamlı olduğu, alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının .45 - .87 arasında değiştiği, ölçeğin toplamının güvenirlik katsayısının .79 olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek dörtlü likert tipi şıklardan oluşmaktadır (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= katılıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum). Ölçekte yirmi dört düz maddeden, on altı ters maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 112 ve en düşük puan 88'dir. Ebeveynler ters maddelere olumsuz yönde

4 puan verdikleri durumda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160'tır. Ölçekten 112 puan ve bu puana yakın olan değerler yüksek değer olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bilgilere baktığımızda;

- Öğretimin etkililiği; okulla ilgili bilgilerin öğretilmesinde öğretmen olarak anne ve babaların ilgisi, (*Çocuğumun okulda başarılı olabilmesi için ona yardım edebileceğim çok az şey var)*
- Olumlu etki; kitap okumayla ilgili olumlu düşünceler, (*Birlikte kitap okurken kendimi çocuğuma daha yakın ve sıcak hissediyorum*)
- Sözel katılım; kitap okuma sırasında çocuğun aktif katılımının önemi, (*Okumak çocukların daha iyi konuşmacı ve dinleyici olmalarına yardımcı olur*)
- Okuma yönergesi; okuma yönergesinin uygunluğu, (*Çocuğumla kitap okurken onun sayfalarda farklı harfleri ve sayıları göstermesini sağlarım*)
- Bilgi kaynağı; çocukların gündelik yaşamla ilgili bilgilerin ya da ahlaki değerlerin nerelerden öğrendikleri, (*Çocuğum kitaplardan önemli hayat bcerileri öğrenir.Örneğin yemek tariflerini kullanarak nasıl yemek yapacağını*)
- Kaynaklar; okunacak gerekli kaynakların sınırlılık durumu,
  (*Kitabımız olmadığı için çocuğuma kitap okumuyorum*)
- Çevresel etki: dil gelişiminde önemli olan kaynak görüşleri (*Çocuklar dil becerisini kalıtımsal olarak anne babalarından alırlar. Bu onların genlerinde vardır*)

Ölçekten çıkan yüksek puanlar ebeveynlerin okuma inançlarını göstermektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça ebeveynlerin çocuklarının hayatlarında öğretici rol üstlendikleri, çocuklarıyla birlikte okuma faaliyetlerine aktif olarak katılım sağladıkları, çocuklarına kitap okumadaki amaçlarının çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek ve kitap okumanın eğlenceli bir durum olduğunu göstermeyi amaçladığı, yeterli okuma materyaline sahip olmayan ve çalışmaktan vakti olmayan ebeveynlerin yinede kitap okumayı bahane etmedikleri, çevremizdeki uyarıcıların çocukların dil gelişiminde etkili olduğunu ifade ederler.

Bu araştırmadaki Cronbach's alpha değerleri Tablo 3.4'te verilmiştir. Cronbach's alpha değerlerine baktığımızda; öğretimin etkililiği alt boyut için .78, olumlu etki alt boyut için .78, sözel katılım alt boyut için .89, okuma yönergesi alt boyut için .84, bilgi

kaynağı alt boyut için .81, kaynaklar alt boyut için .83 çevresel etki alt boyut için .73 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.4: Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cronbach's Alpha Değerleri

	Cronbach's Alpha	**N**
Öğretimin Etkililiği Alt Boyut Puanı	0,781	8
Olumlu Etki Alt Boyut Puanı	0,789	10
Sözel Katılım Alt Boyut Puanı	0,892	8
Okuma Yönergesi Alt Boyut Puanı	0,841	3
Bilgi Kaynağı Alt Boyut Puanı	0,812	5
Kaynaklar Alt Boyut Puanı	0,837	4
Çevresel Etki Alt Boyut Puanı	0,737	2
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı	0,924	40

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce Etik Kurul Komisyonundan rapor alınarak araştırmanın ön ayağı tamamlanmıştır (Ek-2). Araştırmada kullanılacak olan ölçek için öncelikle ölçeği Tükçeye uyarlayan araştırmacılardan ölçek kullanım izni alınmıştır (Ek-3). Araştırmada veriler 2021-2022 yılları arasında toplanmıştır. Öncelikle Çankırı İl Sağlık Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış (Ek-4), daha sonra Çankırı il merkezde bulunan beş Aile Sağlığı Merkezine gidilerek 0-36 ay arasında çocuğu olan ebeveynlerle görüşülüp araştırmanın yapılış amacı ve araştırma verilerini elde edeceğimiz ölçek hakkında bilgi verilmiştir.

Ebeveynlere verdikleri bilgilerin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı, farklı bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacağı ve araştırmaya katılmanın isteğe bağlı olduğu açıklanarak araştırmaya katılacakların yalnızca gönüllü katılımcılardan oluşması sağlanmıştır. Ebeveynlere Ebeveyn-Çocuk Demografik Bilgi Formu ve Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği hakkında bilgilendirme yapılmış, ebeveynlere ölçekte yer alan maddeleri inceleyerek anlamadıkları bir maddenin olup olmadığı sorulmuş ve kendilerine en uygun olan dörtlü likert seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Bu bilgilerin araştırmada kullanılması için ebeveynlerden gerekli izin alınmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan ölçekler incelenmiş ve hatasız doldurulan 204 ölçek araştırmanın veri grubunu oluşturmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak değişkenler arasındaki ilişkiye bakmak amacıyla istatistiksel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde frekans (n), yüzde (%), standart sapma (SS), Kruskal Wallis H (H) ve Mann-Whitney U (U) değerler kullanılmıştır. Aaraştırmanın istatistik kısımları SPSS 22.0 paket program ile düzenlenmiştir. Verilerin analizinde kişisel değişkenleri incelemek için betimleyici istatistiksel yöntemler ve ölçeklerden elde edilen değerlerin demografik değişkenlerle karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

İlk önce ebeveyn okuma inanç ölçeği alt boyutlarının ve ölçek puanlarının normallik testi uygulanmıştır. İç tutarlılık katsayısına bakılarak ölçeğin kullanılmasında bir sakıncanın olmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin demografik özelliklerine bakıldıktan sonra ebeveyn okuma inanç ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik betimsel analiz çalışmaları yapılmıştır. Ebeveynlerin özelliklerine göre değişkenlerin grup düzeylerinin farklılaşma durumu incelenmiş, normal dağılım göstermeyen değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında "Mann Whitney U testi" , üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında "Kruskal Wallis H testi" kullanılmıştır. Bu değerler Tablo 3.5'te verilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 değeri kullanılmıştır. $p<0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olduğunda ise anlamlı farklılığın olmadığı ifade edilmiştir.

Tablo 3.5: Ebeveyn Okuma İnancı Alt Boyut ve Ölçek Puanlarının Normallik Testi Tablosu

Boyutlar	İstatistik	Kişi Sayısı	Anlamlılık	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimin Etkililiği	,092	204	,000	-2,196	-,620
Olumlu Etki	,070	204	,016	-1,374	-1,433
Sözel Katılım	,112	204	,000	-5,581	3,839
Okuma Yönergesi	,176	204	,000	,005	3,416
Bilgi Kaynağı	,126	204	,000	-3,916	,880
Kaynaklar	,136	204	,000	-4,504	,087
Çevresel Etki	,138	204	,000	-1,103	-,766
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	,065	204	,038	-1,958	-,356

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında uyguladığımız ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve açıklamalara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen tüm bulgular araştırma problem cümlelerinin verildiği sıraya paralel olarak sıralanmış, her bir problem için elde edilen tüm bulgular tablolarda gösterilmiş ve açıklanmıştır.

4.1 0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, 0-36 aylık çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla 204 ebeveyne 7 alt boyuttan ve 40 maddeden oluşan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği uygulanmış ve ebeveynlerin ölçekten aldıkları ortalama puanları (X) ve standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6: Ebeveyn Okuma Inanç Ölçeği Düzeyine Ilişkin Hesaplanan Betimsel Analiz Tablosu

Boyutlar	Kişi Sayısı	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	SS
Öğretimin Etkililiği	204	25,69	26,0	10,0	32,0	4,33
Olumlu Etki	204	30,94	31,0	13,0	40,0	5,41
Sözel Katılım	204	26,09	26,5	8,0	32,0	4,86
Okuma Yönergesi	204	7,57	8,0	4,0	12,0	1,27
Bilgi Kaynağı	204	15,87	16,0	5,0	20,0	3,25
Kaynaklar	204	12,46	13,0	4,0	16,0	3,11
Çevresel Etki	204	5,43	5,0	2,0	8,0	1,46
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	204	124,05	123,0	61,0	156,0	17,77

Tablo 4.6'da yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin okuma inanç düzeylerine ilişkin betimsel analizler görülmektedir. Ebeveynlerin öğretim etkililiği (Çocuğumun en önemli öğretmeni benim. Çocuğumun öğrenmesine yardımcı olmak istiyorum fakat bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum.) düzeyini ölçmek için oluşturulmuş sekiz maddeye verilen cevaplara bakıldığında ebeveynlerin ortalama

puanı x̄=25,69 olarak bulunmuştur. Bu veri, araştırmaya katılan ebeveynlerin öğretim etkililiği inanç düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Olumlu etki (Çocuğumla kitap okumaktan keyif alıyorum. Çocuğum kendisine kitap okunmasından hoşlanmıyor.) maddelerinden ebeveynlerin cevapları doğrultusunda hesaplanan ortalama puan (x̄=30,94); sözel katılım (Okumak çocukların daha iyi konuşmacı ve dinleyici olmalarına yardımcı olur. Kitabı okurken aynı zamanda resimler hakkında da konuşuruz.) inanç düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelere verilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan ortalama puan (x̄=26,09); Okuma yönergesi (Çocuğumun harfleri ve basit kelimeleri öğrenmesi amacıyla çocuğuma kitap okurum. Ebeveynler çocukları okula başlamadan önce okumayı öğretmelidir.) alt boyutuna yönelik oluşturulan maddelere ebeveynlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan ortalama puan (x̄=7,57); bilgi kaynağı (Çocuğum kitaplardan önemli hayat becerileri öğrenir. Hikâyeyi çocuğumun yaşadığı deneyimlerle ilişkilendirerek, ona hikâyeyi daha gerçekçi hale getirmeye çalışırım.) maddelerinde ebeveynlerin cevapları doğrultusunda hesaplanan ortalama puan (x̄=15,87); kaynaklar (Kitap okumak için uygun bir odamız ve sessiz bir ortamımız olmadığı için çocuğuma kitap okumuyorum. Bir ebeveyn olarak yapmam gereken başka daha önemli işlerim olduğu için çocuğuma kitap okumuyorum.) boyutunda hesaplanan ortalama puan (x̄=12,46) ve çevresel etki (Çocuklar dil becerisini kalıtımsal olarak anne-babalarından alırlar. Bu onların genlerinde vardır. Bazı çocuklar, doğuştan konuşkandırlar; öte yandan bazıları da doğuştan sessizdirler. Ebeveynlerin bu konuda pek bir etkisi söz konusu değildir.) maddelerine ebeveynlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan ortalama puan (x̄=5,43) araştırmaya katılan ebeveynlerin söz konusu boyutlardaki inanç düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ailelerin, ebeveyn okuma inançları ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar incelendiğinde en düşük 61 puan ve en yüksek 156 puan aldıkları bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin bu ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının 124,05 puan olduğu görülmüş, ebeveyn okuma inançlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.1.1 Çocukların Cinsiyetinin Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyi Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu, "Ebeveynlerin okuma inançları çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir. Ebeveynlerin okuma inançlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları ile ilgili bulgular Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7: Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyeti ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mann Whitney U Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Çocuğun cinsiyeti	n	x̄	SS	U	p
Öğretimin Etkililiği	Kız	106	25,75	4,06	5169,5	0,953
	Erkek	98	25,61	4,63		
Olumlu Etki	Kız	106	30,94	5,31	5185	0,983
	Erkek	98	30,94	5,55		
Sözel Katılım	Kız	106	26,02	4,82	5086	0,797
	Erkek	98	26,17	4,92		
Okuma Yönergesi	Kız	106	7,45	1,39	4638,5	0,172
	Erkek	98	7,7	1,11		
Bilgi Kaynağı	Kız	106	15,55	3,45	4554,5	0,125
	Erkek	98	16,22	3,0		
Kaynaklar	Kız	106	12,54	3,04	5079,5	0,784
	Erkek	98	12,38	3,19		
Çevresel Etki	Kız	106	5,38	1,4	4938,5	0,535
	Erkek	98	5,48	1,53		
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	Kız	106	123,63	17,0	5037,5	0,71
	Erkek	98	124,51	18,65		

$p<0,05$*

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveyn okuma inanç ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. ($p>0,05$)

4.1.2 Çocukların Yaşlarının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançlarının çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskall Wallis H Testi analiz sonuçları ile ilgili bulgular Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8: Ebeveynlerin Çocuklarının Yaşı ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Çocuğun yaşı	n	x̄	SS	H	P
Öğretimin Etkililiği Alt Boyut Puanı	0-12 ay	107	25,36	4,70	1,178	0,555
	12-24 ay	68	26,13	4,17		
	24-36 ay	29	25,86	3,09		
Olumlu Etki Alt Boyut Puanı	0-12 ay	107	30,26	5,44	4,578	0,101
	12-24 ay	68	32,01	5,60		
	24-36 ay	29	30,93	4,54		
Sözel Katılım Alt Boyut Puanı	0-12 ay	107	25,79	5,06	1,479	0,477
	12-24 ay	68	26,04	5,14		
	24-36 ay	29	27,31	2,97		
Okuma Yönergesi Alt Boyut Puanı	0-12 ay	107	7,58	1,39	0,162	0,922
	12-24 ay	68	7,60	1,20		
	24-36 ay	29	7,48	,95		
Bilgi Kaynağı Alt Boyut Puanı	0-12 ay	107	15,79	3,39	0,306	0,858
	12-24 ay	68	15,81	3,35		
	24-36 ay	29	16,34	2,51		
Kaynaklar Alt Boyut Puanı	0-12 ay	107	12,26	3,40	2,621	0,27
	12-24 ay	68	13,01	2,55		
	24-36 ay	29	11,90	3,09		
Çevresel Etki Alt Boyut Puanı	0-12 ay	107	5,34	1,54	0,705	0,703
	12-24 ay	68	5,57	1,31		
	24-36 ay	29	5,41	1,52		
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı	0-12 ay	107	122,37	18,54	2,28	0,32
	12-24 ay	68	126,19	18,37		
	24-36 ay	29	125,24	12,56		

p<0,05*

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveyn okuma inançları ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarında aldıkları puanların çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. (p>0,05)

4.1.3 Çocukların Devam Ettikleri Okul Türünün Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançlarının çocukların devam ettikleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskall Wallis H Testi analiz sonuçları ile ilgili bulgular Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9: Çocukların Devam Ettikleri Okul Türü ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Çocuğun devam ettiği okul	n	x̄	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Öğretimin Etkililiği	1=Kreş	101	25,81	3,95	1,988	0,37	-
	2=Gündüz bakım evi	11	23,91	3,99			
	3=Gitmiyor	92	25,76	4,74			
Olumlu Etki	1=Kreş	101	31,47	5,59	5,992	0,051	-
	2=Gündüz bakım evi	11	27,82	4,45			
	3=Gitmiyor	92	30,74	5,22			
Sözel Katılım	1=Kreş	101	26,1	4,74	1,172	0,556	-
	2=Gündüz bakım evi	11	25,09	3,88			
	3=Gitmiyor	92	26,21	5,11			
Okuma Yönergesi	1=Kreş	101	7,65	1,24	2,524	0,283	-
	2=Gündüz bakım evi	11	7,27	1,95			
	3=Gitmiyor	92	7,52	1,21			
Bilgi Kaynağı	1=Kreş	101	15,88	3,15	1,277	0,528	-
	2=Gündüz bakım evi	11	15,0	3,63			
	3=Gitmiyor	92	15,97	3,34			
Kaynaklar	1=Kreş	101	12,82	2,68	7,194	0,027*	2-1 2-3
	2=Gündüz bakım evi	11	9,64	3,93			
	3=Gitmiyor	92	12,4	3,29			
Çevresel Etki	1=Kreş	101	5,63	1,31	6,586	0,037*	2-1 2-3
	2=Gündüz bakım evi	11	4,64	1,69			
	3=Gitmiyor	92	5,29	1,56			
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	1=Kreş	101	125,37	17,23	5,39	0,068	-
	2=Gündüz bakım evi	11	113,36	15,64			
	3=Gitmiyor	92	123,89	18,32			

p<0,05*

Ebeveyn okuma inanç düzeyinin çocukların devam ettiği okul türüne göre kaynaklar alt boyutunda ve çevresel etki alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gündüz bakım evine gidenlerde kaynaklar alt boyutu ve çevresel etki alt boyutu, kreş ve okula gitmeyenlere göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.4 Çocukların Doğum Sırasının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançlarının çocuklarının doğum sıralarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskall Wallis H Testi analiz sonuçları ile ilgili bulgular Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10: Ebeveynlerin Çocuklarının Doğum Sıraları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Çocuğun Doğum Sırası	n	x̄	SS	H	p
Öğretimin Etkililiği	İlk çocuk	91	26,1	4,4	2,929	0,231
	2. çocuk	84	25,62	3,97		
	3. çocuk ve üzeri	29	24,59	5,02		
Olumlu Etki	İlk çocuk	91	31,62	5,41	5,295	0,071
	2. çocuk	84	30,85	5,42		
	3. çocuk ve üzeri	29	29,1	5,1		
Sözel Katılım	İlk çocuk	91	26,13	5,35	2,123	0,346
	2. çocuk	84	26,45	4,02		
	3. çocuk ve üzeri	29	24,93	5,4		
Okuma Yönergesi	İlk çocuk	91	7,48	1,37	1,09	0,58
	2. çocuk	84	7,64	1,28		
	3. çocuk ve üzeri	29	7,66	0,9		
Bilgi Kaynağı	İlk çocuk	91	15,46	3,53	2,302	0,316
	2. çocuk	84	16,3	3,0		
	3. çocuk ve üzeri	29	15,93	3,02		
Kaynaklar	İlk çocuk	91	12,9	2,49	3,413	0,182
	2. çocuk	84	12,36	3,42		
	3. çocuk ve üzeri	29	11,38	3,66		
Çevresel Etki	İlk çocuk	91	5,6	1,49	2,99	0,224
	2. çocuk	84	5,33	1,45		
	3. çocuk ve üzeri	29	5,14	1,38		
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	İlk çocuk	91	125,3	18,45	3,658	0,161
	2. çocuk	84	124,55	16,35		
	3. çocuk ve üzeri	29	118,72	19,19		

$p<0,05$*

Çocukların doğum sıraları arasında "Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0,05$) Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveyn okuma inanç ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları

puanların çocukların doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.1.5 Çocuk Sayısının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançlarının ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 4.11' de yer almaktadır.

Tablo 4.11: Ebeveynlerin Çocuk Sayıları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Çocuk Sayısı	n	x̄	SS	H	P
Öğretimin Etkililiği	1 çocuk	72	26,14	4,5	1,184	0,553
	2 çocuk	93	25,4	4,14		
	3 çocuk ve üzeri	39	25,54	4,49		
Olumlu Etki	1 çocuk	72	31,47	5,19	2,873	0,238
	2 çocuk	93	31,02	5,54		
	3 çocuk ve üzeri	39	29,77	5,45		
Sözel Katılım	1 çocuk	72	26,24	4,96	0,211	0,9
	2 çocuk	93	26,09	4,68		
	3 çocuk ve üzeri	39	25,85	5,19		
Okuma Yönergesi	1 çocuk	72	7,38	1,36	3,574	0,167
	2 çocuk	93	7,66	1,26		
	3 çocuk ve üzeri	39	7,74	1,12		
Bilgi Kaynağı	1 çocuk	72	15,58	3,5	1,268	0,53
	2 çocuk	93	15,88	3,21		
	3 çocuk ve üzeri	39	16,38	2,89		
Kaynaklar	1 çocuk	72	12,97	2,53	4,088	0,13
	2 çocuk	93	12,49	3,15		
	3 çocuk ve üzeri	39	11,44	3,73		
Çevresel Etki	1 çocuk	72	5,54	1,54	0,33	0,848
	2 çocuk	93	5,33	1,47		
	3 çocuk ve üzeri	39	5,44	1,31		
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	1 çocuk	72	125,32	18,09	0,992	0,609
	2 çocuk	93	123,87	17,52		
	3 çocuk ve üzeri	39	122,15	18,06		

p<0,05*

Ebeveynin çocuk sayısı değişkeni tablosunda "Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı" açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (p>0,05) Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveyn okuma inanç ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların sahip oldukları çocuk sayılarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.1.6 Ebeveynlerin Yaşının Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançlarının anne yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12: Annelerin Yaşları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Anne Yaş	n	x̄	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öğretimin Etkililiği	1=25 ve altı	37	23,54	3,96	15,832	0,003*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	76	26,67	4,19			
	3=31-35	59	25,93	4,65			
	4=36-40	26	25,42	3,43			
	5=41-45	6	25,17	4,96			
Olumlu Etki	1=25 ve altı	37	28,59	4,96	10,747	0,03*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	76	31,66	5,31			
	3=31-35	59	30,9	5,82			
	4=36-40	26	31,96	4,44			
	5=41-45	6	32,33	6,35			
Sözel Katılım	1=25 ve altı	37	24,78	4,39	6,503	0,165	-
	2=26-30	76	26,53	5,15			
	3=31-35	59	26,27	5,07			
	4=36-40	26	26,46	3,94			
	5=41-45	6	25,33	5,28			
Okuma Yönergesi	1=25 ve altı	37	7,0	1,08	11,837	0,019*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	76	7,62	1,2			
	3=31-35	59	7,97	1,31			
	4=36-40	26	7,35	1,41			
	5=41-45	6	7,67	1,03			

Bilgi Kaynağı	1=25 ve altı	37	15,11	3,22	4,128	0,389	-
	2=26-30	76	15,83	3,42			
	3=31-35	59	16,1	3,31			
	4=36-40	26	16,5	2,66			
	5=41-45	6	16,17	3,19			
Kaynaklar	1=25 ve altı	37	11,43	3,07	6,467	0,167	-
	2=26-30	76	12,96	2,52			
	3=31-35	59	12,47	3,25			
	4=36-40	26	12,54	3,89			
	5=41-45	6	12,0	4,29			
Çevresel Etki	1=25 ve altı	37	5,05	1,47	10,648	0,031*	5-1 5-2 5-3 5-4
	2=26-30	76	5,64	1,32			
	3=31-35	59	5,37	1,68			
	4=36-40	26	5,69	1,26			
	5=41-45	6	4,33	0,82			
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	1=25 ve altı	37	115,51	16,04	13,702	0,008*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	76	126,91	16,99			
	3=31-35	59	125,02	18,78			
	4=36-40	26	125,92	16,27			
	5=41-45	6	123	23,07			

p<0,05*

Tablo 4.12 incelendiğinde; araştırmaya katılan annelerin yaşına göre sözel katılım, bilgi kaynağı ve kaynaklar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretimin etkililiği, okuma yönergesi, olumlu etki, çevresel etki boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne yaş grubu “25 ve altı” olanlarda "Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı", anne yaş grubu “26-30”, “31-35”, “36-40” ve “41-45” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin okuma inançlarının baba yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13: Babaların Yaşları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Baba Yaş	n	x̄	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öğretimin Etkinliği	1=25 ve altı	27	22,7	3,48	20,256	0,0001*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	42	26,86	4,19			
	3=31-35	81	26,22	4,54			
	4=36-40	45	25,29	3,61			
	5=41 ve üzeri	9	26,33	5,17			
Olumlu Etki	1=25 ve altı	27	26,78	4,03	22,224	0,0001*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	42	32,07	5,32			
	3=31-35	81	31,14	5,62			
	4=36-40	45	31,69	4,58			
	5=41 ve üzeri	9	32,67	6,46			
Sözel Katılım	1=25 ve altı	27	23,67	4,22	12,41	0,015*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	42	27,24	4,04			
	3=31-35	81	25,95	5,83			
	4=36-40	45	26,73	3,37			
	5=41 ve üzeri	9	26,11	5,04			
Okuma Yönergesi	1=25 ve altı	27	6,96	1,16	7,076	0,132	-
	2=26-30	42	7,57	1,06			
	3=31-35	81	7,77	1,3			
	4=36-40	45	7,6	1,42			
	5=41 ve üzeri	9	7,56	1,13			
Bilgi Kaynağı	1=25 ve altı	27	14,3	3,02	12,955	0,011*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	42	16,29	2,89			
	3=31-35	81	15,58	3,72			
	4=36-40	45	16,73	2,47			
	5=41 ve üzeri	9	17	2,92			
Kaynaklar	1=25 ve altı	27	10,7	2,98	11,997	0,017*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	42	13,24	2,43			
	3=31-35	81	12,62	2,96			
	4=36-40	45	12,47	3,53			
	5=41 ve üzeri	9	12,67	3,94			

Çevresel Etki	1=25 ve altı	27	4,96	1,53	5,308	0,257	-
	2=26-30	42	5,48	1,44			
	3=31-35	81	5,59	1,49			
	4=36-40	45	5,4	1,37			
	5=41 ve üzeri	9	5,22	1,56			
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç	1=25 ve altı	27	110,07	13,38	23,9	0,0001*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2=26-30	42	128,74	15,64			
	3=31-35	81	124,86	18,93			
	4=36-40	45	125,91	15,05			
	5=41 ve üzeri	9	127,56	23,1			

p<0,05*

Tablo 4.13 incelendiğinde; araştırmaya katılan babaların yaşına göre okuma yönergesi ve çevresel etki boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretimin etkililiği, olumlu etki, sözel katılım, bilgi kaynağı ve kaynaklar boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Baba yaş grubu "25 ve altı" olanlarda "Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı", baba yaş grubu "26-30", "31-35", "36-40" ve "41-45" olanlara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.7 Ebeveynlerin Öğrenim Durumunun Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14: Annelerin Eğitim Durumları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	x̄	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öğretimin Etkinliği Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	7	23,57	3,41	19,085	0,002	1-3 1-4 1-5 1-6 2-3 2-4 2-5 2-6
	2=Ortaokul mezunu	14	23,36	4,16			
	3=Lise mezunu	54	25,3	3,71			
	4=Lisans mezunu	75	27,04	4,57			
	5=Yüksekokul mezunu	42	24,83	4,09			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	25,92	4,89			

Olumlu Etki Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	7	30	3,74	10,006	0,075	-
	2=Ortaokul mezunu	14	30,43	5,05			
	3=Lise mezunu	54	29,93	4,79			
	4=Lisans mezunu	75	32,21	5,91			
	5=Yüksekokul mezunu	42	29,98	5,43			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	32,08	5,04			
Sözel Katılım Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	7	25,29	3,9	7,906	0,161	-
	2=Ortaokul mezunu	14	24,86	5,08			
	3=Lise mezunu	54	25,94	3,74			
	4=Lisans mezunu	75	26,93	5,47			
	5=Yüksekokul mezunu	42	25,17	5,09			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	26,67	4,52			
Okuma Yönergesi Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	7	7,71	0,49	10,863	0,054	-
	2=Ortaokul mezunu	14	7,43	0,76			
	3=Lise mezunu	54	7,28	1,27			
	4=Lisans mezunu	75	7,87	1,17			
	5=Yüksekokul mezunu	42	7,31	1,55			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	8,08	1,24			
Bilgi Kaynağı Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	7	14,57	4,54	18,496	0,002	1-2 1-3 1-4 1-6 5-2 5-3 5-4 5-6
	2=Ortaokul mezunu	14	15,36	2,84			
	3=Lise mezunu	54	15,76	2,42			
	4=Lisans mezunu	75	16,75	3,56			
	5=Yüksekokul mezunu	42	14,57	3,37			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	16,83	2,17			
Kaynaklar Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	7	10,14	3,98	7,729	0,172	-
	2=Ortaokul mezunu	14	12,5	2,31			
	3=Lise mezunu	54	12,09	2,78			
	4=Lisans mezunu	75	12,96	3,11			
	5=Yüksekokul mezunu	42	12,29	3,54			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	12,92	2,84			

Çevresel Etki Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	7	4,57	0,98	12,93	0,024	1-3 1-4 1-5 1-6 2-3 2-4 2-5 2-6
	2=Ortaokul mezunu	14	4,79	1,58			
	3=Lise mezunu	54	5,19	1,43			
	4=Lisans mezunu	75	5,55	1,37			
	5=Yüksekokul mezunu	42	5,67	1,65			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	6,17	1,11			
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı	1=İlkokul mezunu	7	115,86	17,51	16,77	0,005	1-3 1-4 1-6 2-3 2-4 2-6 5-3 5-4 5-6
	2=Ortaokul mezunu	14	118,71	17,9			
	3=Lise mezunu	54	121,48	14,05			
	4=Lisans mezunu	75	129,31	19,5			
	5=Yüksekokul mezunu	42	119,81	16,7			
	6=Yüksek lisans/Doktora	12	128,67	18,47			

$p<0,05$*

Tablo 4.14 incelendiğinde; araştırmaya katılan annelerin öğrenim durumuna göre, olumlu etki, sözel katılım, okuma yönergesi ve kaynaklar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretimin etkililiği, bilgi kaynağı ve çevresel girdi boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretim etkililiği boyutunda, lise ve üzeri eğitime sahip annelerin ilkokul ve ortaokul mezunu annelere göre inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul mezunu annelerin öğretim etkililiği inanç düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Bilgi kaynağı boyutunda ilkokul ve yüksekokul mezunu annelerin ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans mezunu annelere göre inanç düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Çevresel etki boyutunda, lise ve üzeri eğitime sahip annelerin ilkokul ve ortaokul mezunu annelere göre inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksekokul ve lisans mezunu annelerin çevresel etki inanç düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Okuma inanç düzeyi toplam puanında ise, ilköğretim ve yüksekokul mezunu annelerin lise mezunu ile lisans ve üzeri mezunu annelere göre inanç düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lise ve lisans eğitime sahip annelerin ilköğretim ve yüksekokul mezunu annelere göre inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin okuma inançlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4.15: Babaların Eğitim Durumları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	n	x̄	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öğretimin Etkililiği Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	6	26,5	5,68	14,175	0,015	5-1 5-3 5-4 5-6 2-1 2-3 2-4 2-6
	2=Ortaokul mezunu	9	24,67	4,42			
	3=Lise mezunu	46	25,37	3,77			
	4=Lisans mezunu	75	26,71	4,31			
	5=Yüksekokul mezunu	50	24,22	4,28			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	26,56	4,59			
Olumlu Etki Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	6	30,33	3,67	10,896	0,053	-
	2=Ortaokul mezunu	9	31,44	4,82			
	3=Lise mezunu	46	31,41	4,72			
	4=Lisans mezunu	75	31,88	5,59			
	5=Yüksekokul mezunu	50	28,88	5,53			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	31,5	5,83			
Sözel Katılım Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	6	25,67	2,5	10,128	0,072	-
	2=Ortaokul mezunu	9	27,44	3,61			
	3=Lise mezunu	46	26,2	4,54			
	4=Lisans mezunu	75	26,85	4,87			
	5=Yüksekokul mezunu	50	24,3	5,4			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	27,11	4,19			
Okuma Yönergesi Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	6	8,0	1,1	13,274	0,021	3-1 3-2 3-4 3-5 3-6
	2=Ortaokul mezunu	9	7,56	0,73			
	3=Lise mezunu	46	7,09	1,23			
	4=Lisans mezunu	75	7,87	1,18			
	5=Yüksekokul mezunu	50	7,42	1,43			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	7,89	1,23			

Bilgi Kaynağı Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	6	16,83	2,04	17,891	0,003	5-1 5-2 5-3 5-4 5-6
	2=Ortaokul mezunu	9	16,33	2,45			
	3=Lise mezunu	46	15,57	2,75			
	4=Lisans mezunu	75	16,49	3,36			
	5=Yüksekokul mezunu	50	14,5	3,55			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	17,33	2,59			
Kaynaklar Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	6	12,67	1,97	2,878	0,719	-
	2=Ortaokul mezunu	9	11,89	3,82			
	3=Lise mezunu	46	12,63	2,68			
	4=Lisans mezunu	75	12,89	2,86			
	5=Yüksekokul mezunu	50	11,82	3,42			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	12,22	4,05			
Çevresel Etki Alt Boyut Puanı	1=İlkokul mezunu	6	5,83	1,47	4,617	0,464	-
	2=Ortaokul mezunu	9	5,33	1,32			
	3=Lise mezunu	46	5,22	1,25			
	4=Lisans mezunu	75	5,44	1,5			
	5=Yüksekokul mezunu	50	5,34	1,65			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	6,06	1,3			
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı	1=İlkokul mezunu	6	125,83	14,82	15,304	0,009	5-1 5-2 5-3 5-4 5-6
	2=Ortaokul mezunu	9	124,67	16,43			
	3=Lise mezunu	46	123,48	15,78			
	4=Lisans mezunu	75	128,13	18,13			
	5=Yüksekokul mezunu	50	116,48	17,59			
	6=Yüksek lisans/Doktora	18	128,67	18,18			

p<0,05*

Tablo 4.15 incelendiğinde; araştırmaya katılan babaların öğrenim durumuna göre, olumlu etki, sözel katılım, kaynaklar ve çevresel etki alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmediği; öğretimin etkililiği, okuma yönergesi ve bilgi kaynağı ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretim etkililiği boyutunda, ortaokul ve yüksekokul mezunu babaların, ilkokul, lise, lisans ve yüksek lisans eğitime sahip babalara göre inanç düzeylerinin daha düşük olduğu

belirlenmiştir. İlkokul, lisans ve yüksek lisans mezunu babaların öğretim etkililiği inanç düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Okuma yönergesi boyutunda lise mezunu babaların ilköğretim ile yüksekokul ve üzeri mezun babalara göre inanç düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bilgi kaynağı boyutunda yüksekokul mezunu babaların ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans mezunu babalara göre inanç düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. İlkokul ve yüksek lisans mezunu babaların bilgi kaynağı inanç düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur. Okuma inanç düzeyi toplam puanında ise, yüksekokul mezunu babaların ilkokul, ortaokul, lise mezunu ile lisans ve üzeri mezunu babalara göre inanç düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitime sahip babaların inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle babaların eğitim düzeyleri arttıkça okuma inanç farkındalık düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

4.1.8 Ebeveynlerin Gelir Durumunun Ebeveyn Okuma İnanç Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16: Ebeveynlerin Gelir Durumları ile Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kruskall Wallis H Testi Karşılaştırma Analizi Tablosu

Boyutlar	Ortalama aylık gelir	n	x̄	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öğretimin Etkililiği Alt Boyut Puanı	1=3500 TL ve altı	13	25,23	4,04	11,924	0,008*	3-1 3-2 3-4
	2=3500-5500 TL	8	28,0	5,5			
	3=5500-7500 TL	23	23,17	4,47			
	4=7500 TL ve üstü	160	25,97	4,16			
Olumlu Etki Alt Boyut Puanı	1=3500 TL ve altı	13	30,85	5,47	4,413	0,22	-
	2=3500-5500 TL	8	31,75	6,23			
	3=5500-7500 TL	23	28,83	4,82			
	4=7500 TL ve üstü	160	31,21	5,43			
Sözel Katılım Alt Boyut Puanı	1=3500 TL ve altı	13	26,15	4,02	4,949	0,176	-
	2=3500-5500 TL	8	26,5	4,96			

	3=5500-7500 TL	23	24,22	5,14			
	4=7500 TL ve üstü	160	26,34	4,85			
	1=3500 TL ve altı	13	7,38	1,12			
Okuma Yönergesi Alt Boyut Puanı	2=3500-5500 TL	8	8,0	0,93	2,836	0,418	-
	3=5500-7500 TL	23	7,39	1,47			
	4=7500 TL ve üstü	160	7,59	1,27			
	1=3500 TL ve altı	13	16,23	3,35			
Bilgi Kaynağı Alt Boyut Puanı	2=3500-5500 TL	8	16,75	3,15	1,859	0,602	-
	3=5500-7500 TL	23	15,26	3,02			
	4=7500 TL ve üstü	160	15,89	3,3			
	1=3500 TL ve altı	13	13,92	1,8			
Kaynaklar Alt Boyut Puanı	2=3500-5500 TL	8	13,63	2,77	16,472	0,001*	3-1 3-2
	3=5500-7500 TL	23	10,3	2,93			3-4
	4=7500 TL ve üstü	160	12,59	3,1			
	1=3500 TL ve altı	13	5,62	1,66			
Çevresel Etki Alt Boyut Puanı	2=3500-5500 TL	8	5,38	1,6	6,411	0,093	-
	3=5500-7500 TL	23	4,7	1,49			
	4=7500 TL ve üstü	160	5,52	1,42			
Toplam Ebeveyn Okuma İnanç Ölçek Puanı	1=3500 TL ve altı	13	125,38	16,61	9,116	0,028*	3-1 3-2 3-4
	2=3500-5500 TL	8	130,0	21,31			
	3=5500-7500 TL	23	113,87	17,32			
	4=7500 TL ve üstü	160	125,11	17,4			

p<0,05

Tablo 4.16 incelendiğinde, ortalama gelir durumuna göre olumlu etki, sözel katılım, okuma yönergesi, bilgi kaynağı ve çevresel etki alt boyutlarında ebeveynlerin okuma inançlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Öğretim etkililiği ve kaynaklar alt boyutu ile ölçeğin genelinde ebeveyn okuma inançlarının gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo 16'da yer alan bilgiler doğrultusunda öğretim etkililiği ve kaynaklar alt boyutunda ortalama aylık

geliri “5500-7500 TL” olan ebeveynlerin aylık geliri “3500 TL ve altı”, “3500-5500 TL” ve “7500 TL ve üstü” olan ebeveynlere göre okuma inançlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Gelir durumu “3500 TL ve altı” ile “7500 TL ve üstü” ebeveynlerin öğretim etkililiği boyutunda okuma inançlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Kaynaklar boyutunda; gelir durumu “3500 TL ve altı” olan ebeveynlerin inanç düzeyleri ile geliri “3500-5500 TL” olan ebeveynlerin inançları benzerlik göstermektedir. Ebeveyn okuma inançları toplam puanı incelendiğinde ise; gelir durumu “5500-7500 TL” olan ebeveynlerin okuma inançlarının, geliri “3500 TL ve altı”, “3500-5500 TL” ve “7500 TL ve üstü” olan ebeveynlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Gelir durumu “3500 TL ve altı” ile “7500 TL ve üstü” olan ebeveynlerin okuma inanç düzeyleri benzerlik göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada 0-36 ay çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen istatistiksel verilere bulgular bölümünde yer verilmiştir. Ebeveynlerin okuma inancında; çocuğun cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, ailedeki çocuk sayısı ile annenin ve babanın yaşı, öğrenim düzeyi ve gelir durumları değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan 204 ebeveyne yedi alt boyuttan ve 40 maddeden oluşan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği (EOİO) uygulanmıştır. Ebeveynlerin okuma inançlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ebeveyn okuma inançlarına ait alt boyut bulguları incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan 'Ebeveynlerin okuma inançları ne düzeydedir?' alt problemi için yapılan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğinden aldıkları frekans, ortalama, minumum, maksimum ve standart sapma değerlerine baktığımızda ebeveynlerin toplam ortalama 124,05 puan aldıkları, bu puan ebeveynlerin yüksek bir okuma inancına sahip olduklarını göstermektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalara baktığımızda İflazoğlu ve diğerleri (2014), Gündoğan (2018) çalışmalarında özellikle annelerin okuma inançlarını ölçmüş ve puanlarının yüksek olduğunu, yurt dışı çalışmalarda ise DeBaryshe ve Binder (1994), Wu ve Honig (2010), Husain ve diğerleri (2011), Boomstra ve diğerleri (2013), Dhima (2015) ebeveynlerle yaptıkları çalışmalarda okuma inanç düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ebeveynlerin okuma inancı puanlarının yüksek çıkması okuma motivasyonlarınıda etkilediğinden dolayı kitap okumayla ilgili çocuklarına rol model olacaklar ve özellikle 0-36 ay dönemdeki çocuklarını kitaplara dokunmaya, kitapları okuyormuş gibi yapmaya teşvik edecek davranışlar sergilemeleri açısından önemlidir.

Bu bulgular ışığı altında ebeveyn okuma inanç düzeyinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saban ve Altınkamış (2014)'teki "Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi" adlı çalışmasında ebeveynlerin okumaya ilişkin güçlü bir inanca sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yüksek okuma inancına sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini desteklemeye yönelik ev okuryazarlık ortamları oluşturma konusunda çocuklarına daha çok destek oldukları görülmektedir (Weigel ve diğerleri, 2006a). Ebeveyni tarafından ev içi etkinlikler yoluyla karşılıklı etkileşime girilen çocuklar erken okuryazarlık becerilerini kazanmada başarılı olmaktadırlar (Reese ve diğerleri, 2010). Araştırma sonucunu değerlendirdiğimizde ebeveynlerin okuma inançlarının yüksek olması çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

Alan yazına bakıldığında Husain ve diğerleri (2011) Malezyalı annelerle yapmış olduğu çalışmada Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel puana bakıldığında Malezyalı annelerin araştırmaya katılan annelerle benzerlik gösterdiği ve araştırma sonucuna paralel sonuçlar olduğu görülmektedir. Dhima (2015) Arnavut ebeveynleriyle yaptığı çalışmasında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır, Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği uygulanmış ve okuma inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Bay ve Şimşek Çetin (2019) tarafından Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği uygulanarak yapılan araştırmada da Kırıkkale'li annelerin yüksek okuma inancına sahip olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen araştırmanın yapılan araştırma ile benzerlik gösterdiği ve bu bağlamda araştırma sonuçlarının birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Lynch ve diğerleri (2007), ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile okuryazarlık davranışları arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. İflazoğlu ve diğerleri (2014), okumanın çocukları için faydalarına inanan ebeveynlerin, evdeki okuma etkinliklerine daha fazla yer verdiklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarında aldıkları puanların çocukların cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği tüm alt boyutlarının ve Ebeveyn Okuma İnancı toplam puanının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin kız ya da erkek çocuğa sahip olmaları okuma inançlarını değiştirmediği tespit edilmiştir. DeBaryshe ve Binder (1994) ebeveynlerin okuma inançlarının çocuk cinsiyetine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Meagher ve diğerleri (2008), çocuğun cinsiyetinin annelerin okuma inançları üzerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yurt dışı çalışmalara baktığımızda Wu ve Honig (2010),

yaptığı çalışmasında okuma yönergesi alt boyutunda çocuk yaşının anlamlı farklılığa neden olduğunu; beş yaşında çocuğu olan annelerin üç ve dört yaşındaki çocukların annelerinden daha yüksek puan aldıklarını söylemiştir. Donohue (2008) yapmış olduğu çalışmada erkek çocuğa sahip ebeveynlerin okuma inançlarının kız çocuğa sahip ebeveynlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Ebeveynin çocuk sayısı değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde; Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği alt boyutlarının ve ebeveyn okuma inancı genelinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bay ve Şimşek Çetin'in (2019) yapmış olduğu çalışmada anlamlı farklılıklar tespit etmişler, bir çocuğu ve iki çocuğu olan annelerin üç ve daha çok çocuğu olan annelere göre daha yüksek inanca sahip olduğuna rastlanmıştır. İflazoğlu ve diğerleri (2014) araştırmasında ebeveyn okuma inancı kaynaklar alt boyutunun bir çocuklu ebeveynler lehine farklılaştığını belirtmişlerdir. Boomstra ve diğerleri (2013) daha fazla çocuğa sahip annelerin çocukların okuma sırasında aktif olmalarına daha çok önem verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Uyanık Aktulun (2019) 60-72 aylık çocukların erken akademik becerilerinde kardeş etkeninin anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuca göre tek çocuk ile iki kardeş olanların alıcı ve ifade edici dil puanlarının üç kardeş ile dört ve daha fazla kardeş olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklı bir sonuca ulaşan Erdoğan ve diğerleri (2005), Güler ve Baykoç Dönmez (2008) ise kardeş sayısının çocukların dil becerilerinde anlamlı bir değişime neden olmadığını tespit etmişlerdir.

Çocuğun devam ettiği okul türü değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde kaynaklar alt boyut puanında gündüz bakım evine gidenler kreş ve okula gitmeyenlere göre okuma inancının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çocukları kreşe devam eden ebeveynlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ancak okul türünün anne okuma inançlarına etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Araştırmalar okul öncesi eğitim alan çocukların ileride akademik başarılarını yordayacağını, okul öncesi eğitiminin yaygınlaşması için çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir (Yılmaz, 2003). Bundan dolayı erken yıllarda bebeklere ve küçük çocuklara gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Bebek ve küçük çocukların doğdukları andan itibaren farklı ve zengin uyarıcı çevresiyle karşılaştırılmaları çok önemlidir. Bu uyarıcılardan belkide en önemlisi resimli çocuk kitaplarıdır.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde; Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği tüm alt boyutlarının ve toplam puanının lisans ve yüksek lisans eğitim almış anneler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerinde daha etkili olduğunu ve öğrenme süreçlerinde çocuklarıyla daha çok ilgilendiklerini söylemek mümkündür. Eğitimli annelerin daha az eğitimli annelere göre kitapları çocuklarının birçok bilgi edinebileceği kaynaklar olarak gördükleri, çocuklara okumanın onlara okuma öğretme amaçlı yapılmadığı ve çocukların dil becerileri üzerinde çevrenin etkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir. Daha az eğitimli annelerin ise okulöncesi dönemde okumaya ilişkin yeni şeyler öğrenmek için çok erken olduğu ve bu sorumluluğun okullara ait olduğu inanca sahip oldukları söylenebilir. Anne eğitim durumunun ebeveyn okuma inançları üzerindeki etkisine ilişkin benzer sonuçlar Cottone (2012), Curenton ve Justice (2008), DeBaryshe ve Binder (1994), Gonzalez ve diğerleri (2016), Husain ve diğerleri (2011) ve Wu ve Honig'in (2010), Bay ve Şimşek Çetin (2019) araştırmalarında görülmektedir. DeBaryshe (1995) yürüttüğü araştırmasında anne eğitim durumu ile anne okuma inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Weigel ve diğerleri (2006b), Torr (2008) , Lynch ve diğerleri (2006) anne okuma inançlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Hartas (2011), yaptığı araştırmada eğitimli annelerin çocuklarının, eğitimsiz annelerin çocuklarından üst düzeyde okuryazarlık ve dil becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. 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 diğerleri, 2018). Bu çalışmalardan farklı olarak Bingham (2007), Boomstra ve diğerleri (2013), Vasilyeva ve diğerleri (2018) ebeveyn inançlarını incelemiş ve ebeveyn okuma inançlarının ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar incelendiğinde; Baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği alt boyutlarından öğretimin etkililiği, okumanın olumlu etkisi, okuma yönergesi, bilgi kaynağı olarak okuma alt boyutlarının ve ebeveyn okuma inancı genelinin daha eğitimli babalar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Özellikle anne ve babanın öğrenim düzeyinin çocuk gelişimi ve eğitimindeki tutum ve davranışları çocukların gelişiminde çok

önemli olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açılarının olumlu olduğu, çocukların öğrenmelerini geliştirecek kaliteli ortamlar ve kaynaklar sağlama gibi davranışlara sahip oldukları görülmektedir (Bennet ve diğerleri, 2002; Zadeh ve diğerleri, 2010). Koçak ve diğerleri (2014) ile Yıldırım ve Koçak (2016) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişiminde önemli katkıları olduğunu tespit etmişlerdir.

Annelerin yaş değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde; anne yaş grupları arasında öğretimin etkililiği, olumlu etki, okuma yönergesi, çevresel etki açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anne yaş grubu "25 ve altı" olanlarda öğretimin etkililiği alt boyut puanı, diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Burada genç anneler aleyhine bir durum sözkonusudur. Anne yaş grupları arasında çevresel etki alt boyut puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anne yaş grubu "41-45" olanlarda çevresel etki alt boyut puanı, anne yaş grubu "25 ve altı", "26-30", "31-35" ve "36-40" olanlara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Anne yaş grupları arasında toplam ebeveyn okuma inanç ölçek puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Babaların yaşı değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde; baba yaş grupları arasında öğretimin etkinliği, olumlu etki, sözel katılım, bilgi kaynağı, kaynaklar alt boyut puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Baba yaş grubu "25 ve altı" olanlarda öğretimin etkinliği alt boyut puanı, anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Baba yaş grubu "25 ve altı" olanlarda toplam ebeveyn okuma inanç ölçek puanı, baba yaş grubu "26-30", "31-35", "36-40" ve "41-45" olanlara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir.

Gelir durumları değişkenine göre Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde; ebeveyn okuma inancı ortalama aylık gelir durumları arasında öğretimin etkililiği ve kaynaklar alt boyut puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalama aylık geliri "5500-7500 TL" arasında olanlarda öğretimin etkililiği ve kaynaklar alt boyut puanı, ortalama aylık geliri "3500 TL ve altı", "3500-5500 TL" ve "7500 TL ve üstü" olanlara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ailelerin aylık gelir düzeylerinin artmasının ebeveynlerin okuma inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yüksek gelirli ebeveynlerin daha düşük gelirli ebeveynlere göre çocuklarının öğrenmelerinde çevrenin önemli bir payının olduğuna inandıkları ve kendilerini daha

sorumlu hissestikleri söylenebilir. Yüksek gelirli ebeveynlerin kitap okuma konusunda çocuklarıyla daha çok imkânlara sahip oldukları ve kitapların çocuklara çok şey kattıklarına inandıkları belirtilebilir. DeBaryshe ve Binder (1994), DeBaryshe (1995), Gonzalez ve diğerleri (2016), Husain ve diğerleri (2011), İflazoğlu ve diğerleri (2014), Sonnenschein ve diğerleri (1997), Wu ve Honig'in (2010), Bay ve Şimşek Çetin (2019) araştırma sonuçları çıkan bu bulgularla tutarlılık göstermektedir. DeBaryshe ve Binder (1994), ebeveynlerin okuma inançlarının aile gelir durumu ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ailelerin maddi durumlarının iyi olması çocukları için hazırlayacakları ev ortamının, çocuklarıyla birlikte yapacakları etkinliklerin neler olacağına karar vermede destek bir durumdur. Aileler çocuklarına kitap alma konusunda zorluklar yaşamaktadır. Bunun başlıca sebebi aile gelir durumudur. 0-36 ay çocukların kitaplarına baktığımızda fiyatları pahalı olduğu için maddi açıdan almak bazı aileler için arka plana atılmış durumdadır. Bebeklerin dil gelişimi açısından yüksek sesle okumanın gerekliliğini bütün araştırmalar desteklemektedir. Çocukların dil gelişimi üzerinde ebeveynin gelir durumunun etkili olduğu, ebeveynin sosyo-ekonomik durumunun okul öncesi dönem çocuklarına zengin uyarıcı sunma konusunda bir gösterge olarak kabul edildiğini ifade etmiştir (Kalaycıoğlu ve diğerleri, 2010). Ebeveynin iş yaşantısının niteliği, annenin çalışması evde çocuklara ayrılan zamanı etkilemekte, babanın çocuk bakımı konusundaki rollerin değişmesine ve çocukların gelişimlerinde farklı etkilere neden olmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Ebeveynin ekonomik düzeyi güçlendikçe çocukların dil becerilerinin gelişmesinin ailelerin gelir düzeyinin çok büyük etkisi olduğunu araştırmalar ifade etmektedir (Çelik, 2016; Güleç, 2015; Yıldız ve diğerleri, 2015; Yıldırım ve Koçak, 2016).

Ebeveyn okuma inançları çocukların ev okuryazarlık ortamlarındaki farklılıkları açıklamada önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Çocukların eğitiminde okuryazarlık ve ebeveyn katılımı konularına önemli kamu ilgisi vardır. Ebeveyn Okuma İnanç Envanteri, okumayla ilgili inanç sistemlerini değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir araç sağlayarak gerekli bir boşluğu doldurmuştur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin okuma inançlarının Çankırı bağlamında incelendiği okuma inançlarının yüksek çıktığı; ebeveyn okuma inançları üzerinde, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, ebeveynin çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırasının etkisinin olmadığı; çocuğun devam ettiği okul türü, anne ve babanın yaşı, öğrenim durumları ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin etkisinin olduğu görülmüştür.

Bu araştırma Çankırı ilinde gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma farklı il ve ilçelerde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda çıkan sonuçlara baktığımızda çocuk cinsiyeti, çocuk yaşları, ebeveynin çocuk sayılarının etkisinin olmadığı fakat bunların yanı sıra çocukların ilgileri, motivasyonları, etkinliklere katılım istekleri gibi değişkenlerin ele alınması başka araştırmalarda daha yol gösterici sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Her bir bebeğin doğduğu andan itibaren bir bebek kitap çantası olmasının sağlanması, bununla ilgili ülke genelinde disiplinlerarası bir çalışmanın yürütülmesi ileride yapılacak çalışmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anne ve babaların yaşı çok önemli değişkenlerdir. Araştırmamızda özellikle genç anne ve genç babalarının okuma inanç düzeylerinin düşük çıktığı bulunmuştur. Genç anne ve babaların başka araştırmalarda yapılacak çalışmalarda özellikle yaşlarının incelenmesi sağlanabilir.

Anne ve babaların eğitim durumlarının araştırmamızda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştık. Eğitim durumları açısından dezavantajlı anne ve babalar için Aile Okulu Eğitim Programları düzenlenebilir ve bu programlarda ebeveynlere bebeklere ve küçük çocuklara kitap okumanın önemi konularında eğitim verilerek nicel bir çalışma yürütülebilir. Bu konuda kurumlar arası iletişimle bebekler doğduğu andan itibaren önce hastahanelerde doktor ve hemşirelerin yönlermesiyle aileleri kitap okuma konusunda bilgilendirme yapılmalıdır. Aile Sağlığı Merkezlerindeki doktorlar bu yaş gruplarını belirlemeli ve bu yaşların önemi konusunda aileleri bilinçlendirmelidir. Ailelere küçük yaştaki bebek ve çocuklara kitap okumanın önemi, evde çocuğuyla

konuşmanın önemi, evde okuryazarlık ortamı oluşturma konusunda gerekli bilgiler verilmelidir. Ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları okuma etkinliklerinin sıklığını artırmak için sesli okumanın çocuklara faydaları konusunda ebeveynlerin farkındalığı artırılmalıdır. Ebeveynlerin ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma ilişkin veriler için nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılabilir. Akademisyenlerin ve öğretmenlerin ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemeleri ve bu konuda olumlu değişimler yaşayabilecekleri eğitici seminerler vermeleri faydalı olabilir.

Anne ve babaların sosyoekonomik düzeyinin ebeveyn okuma inançları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının ilgilerini çekecek resimli kitapları ev ortamlarında bulundurmaları sağlanabilir. Ailelere çocuk kütüphanelerinin ve bebek kütüphanelerinin önemi belirtilerek, bu mekanları artık bebeklerinde kullanmaya başladığı ifade edilebilir. İlimizde bir bebek kütüphanesi açılması konusunda çalışmalar yürütülebilir. Bebek Kütüphanesi olmayan diğer illerimizde de açılması için çalışmalar yapılabilir. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleriyle ilişkili olan evde bulunan kitap sayıları, çocuğuna kitap alma durumları ile kitap satın almak için ayırdıkları bütçe gibi değişkenlerin okuma inançları üzerindeki etkisi incelenmesi sağlanabilir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve sosyo-kültürel yapılarının okuma inançları üzerinde etkisi konusunda çalışma yapılabilir.

Alan yazında 0-3 yaş aralığındaki çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu alanda açıklık vardır. İleride yapılacak çalışmalarda 0-36 ay çocuklarının farklı tutum, alışkanlık veya inançları incelenebilir. 0-36 ay arasındaki çocukların dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği ile ilgili araştırmalar yapılabilir

KAYNAKLAR

Abd Ghani, A., Muslim, N. H., ve Zakaria, M. N. (2020). The effects of gender and academic achievement on reading fluency among Year 2 Malaysian school children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *132, 109907*

Aikens, N. L., ve Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100, 235-251.*

Akbayır, S. (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akoğlu, G. ve Kızılöz, Ç. (2017). Factors Affecting Syntax Comprehension in Turkish: Chronological Age or Receptive Language Skills? *2 nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*, 19-22 May 2017.

Altınkaynak S. O. ve Akman B. (2016). *The effects of family-based literacy preparation program on children's literacy preparation skills.*

Araç, K. E. ve Yaşar, E. B. (t.y.) *Türkiye ve Dünya' da aile okuryazarlığı: Genel bir bakış.* http://www.academia.edu/26847504/T%C3%BCrkiye_ve_D%C3%BCn

Aram, D., ve Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, *16, 831-852.*

Arnold, D., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. ve Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, *86(2), 235.*

Arnold, R., ve Colburn, N. (2006). Storytime Lessons. *School Library Journal, 52(3), 50.*

Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 113-124.*

Asutay, H., Atik, O., Demir, M., Öğretmen, S. ve Göçerler, H. (2015). *Değişen Gençlik Kültürleri İle Ortaya Çıkan Yeni Okuma Türleri.*

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17), 9-26.*

Atay, M. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-1.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Audet, D. R. (2013). Parent Goals and Beliefs and their Prediction of Behaviour during Shared Book Reading. A Thesis The University of Guelph. Ontario, Canada.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma-yazma öğretimi (ses temelli cümle öğretimi).* Ankara: Nobel.

Baker, L., ve Scher, D. (2002). Beginning Readers' Motivation for Reading ın Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences. *Reading Psychology, 23(4), 239-269.*

Baker, L., Scher, D., ve Mackler, K. (1997). Home and Family Influences on Motivations For Reading. *Educational Psychologist*, *32(2), 69-82.*

Bardige, Betty S. ve Segal, Marilyn M. (2005). Building Literacy with Love: A Guide for Teachers and Caregivers of Children Birth through Age 5 *Zero To Three*. 384.

Bay, N., ve Şimşek Çetin, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Okuma İnançlarının Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50, 389-412.*

Bayraktar, V. ve Ersoy, Ö. (2014). Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Özellikleri. F. Temel ve A. Turla (Ed.), *Her Yönüyle Çocuk Okul Öncesi Eğitim* (4. Baskı, 153-187). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Beck IL, McKeown, M. G., ve Kucan, L. (2002). *Bringing words to life.* New York: Guilford Press.

Belsky, J., ve Fearon, R. M. P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment ve Human Development*, *4(3), 361- 387.*

Benischek, A., Long, X., Rohr, C. S., Bray, S., Dewey, D., ve Lebel, C. (2020). Prereading language abilities and the brain's functional reading network in young children. *NeuroImage, 217, 116903.*

Bennet Armistead, V. S., Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5.* USA: Scholastic

Bennet, K., Weigel, D., ve Martin, S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contribution. *Early Childhood Research Quarterly, 17, 295-317.*

Berg, B.L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences. Boston, MA: Allyn ve Bacon.

Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, *18, 23-49*

Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 22(1), 393-410.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal. 55(2), 186-188.*

Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). Ankara: *Nobel Yayıncılık*. 343-345.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34, 844-850.*

Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2018). *İlkokul Öğrencilerinde Görülen Sesli Okuma Hatalarının Öğretmen Gözlemleri Işığında Değerlendirilmesi.* Uluslararası Okuma Araştırmaları Derneği.

Burgess, S. R., Hecht, S.A., ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, *37(4), 408-426.*

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

Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi. *Educational Sciences*: *Theory & Practice 12(1), 301-316.*

Chall, J., ve Snow, C. (1982). Families and literacy: The contribution of out-of-school experiences to children's acquisitionof literacy. *Final report. (ERIC Document Reproduction Service* No. ED234345)

Conti-Ramsden, G. ve Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review, volume 22, pages 384-401.*

Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' Emergent Literacy Skills: The Mediating Role of Maternal Reading Beliefs. *Early Education and Development*, *23(3), 351-372.*

Curenton, S. M. ve Justice, L. M. (2008). Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions. *Early Education and Development, Volume 19, Issue 2, 261-283.*

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı* (5 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakıroğlu, Ü., Güven, B. ve Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35, 38-52.*

Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 7, 18-30.*

Çelik, H. İ. (2016). *Preterm bebeklerde duyusal işlemleme ile motor gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Çetin A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.*

Çılgın, A. S. (2006). Çocuğa büyülü bir dünyanın kapılarını açmak. *Milli Eğitim, 172, 175-182.*

Çukur, D. (2011). Okul öncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi (12), 70-76.*

DeBaryshe, B. (1995). Maternal belief systems: linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16(1), 1-20.*

DeBaryshe, B. D., ve Binder, J. C. (1994). Development of an ınstrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual ve Motor Skills, 78, 1303-1311.*

DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., ve Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160, 119-131.*

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi,* Ankara: Pegema.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema.

Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 261-291). Ankara: Nobel.

Dhima, S. (2014). Parent reading belief constructing home literacy environment. *The 2 nd International Conference on Research and Educatıon "Challenges Toward the Future* ICRAE
http://www.academia.edu/8074918/Parent_Reading_Belief_Constructing_Home_Literacy_Environment.

Dhima, S. (2015). A reliability study of parent reading belief ınventory (prbı) -the case of albania. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *5(4), 154-165.*

Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M. ve Chae, C. (2010) Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading, *Journal of Research in Childhood Education, 24(3), 266-277.*

Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y., ve Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, *26(4), 420-429.*

Dong, Y., Wu, S.-Y., Dong, W.-Y., ve Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: a meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20(2), 63 - 82.*

Dwyer, J., ve Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth throught four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, *(35), 489- 494.*

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4), 769-782.*

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2013 Sayı: 11, 331-352.*

Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education, 3(2), 156-160.*

Erdağı Toksun, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları. *eKafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(4), 1-9.*

Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Evans, M. A., Shaw, D., ve Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54(2), 65-75.*

Evans, M., Bell, M., Mansell, J. ve Shaw, D. (2001). *Parental Coaching in Child-toParent Book Reading: Associations with Parent Values and Child Reading Skill.* University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada

Farver, Jo Ann M., Xu, Y., Eppe, S. ve Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly. 21(2), 196-212.*

Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research.* http://people.umass.edu/aizen/fvea1975.html.

Flynn, K.S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children, 44(2), 8-16*

Foy, J. G., ve Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics, 24, 59-88.*

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education. Newyork: McGraw-Hill Higher Education

Gibson, S. (2008). Reading Aloud: A Useful Learning Tool. *ELT Journal*, 62/1; Oxford University Press.

Glesser, A. L., (2010). *A Dissertation entitled Evaluation of an Early Literacy Monitoring Tool for At-Risk Readers*.

Goldin-Meadow, S.C. Levine, L.V. Hedges, J. Huttenlocher, S. Raudenbush ve S.Small. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention. *American Psychologist,* 69(6), 588-599.

Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., ve 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.*

Goodnow J.F., Goodnow J. J. ve Collins W. A. (1990). Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas. *Lawrence Erlbaum Associates Publisher*.

Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). *Çocuk edebiyatının genel hedefleri.* M. Gönen (Ed.), Çocuk Edebiyatı (s. 1-11) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Gönen, M., ve Uyanık-Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: internette resimli çocuk kitapları (e-books). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, *16(2), 163-170.*

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P. ve Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly, 51, 191-203.*

Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Gündoğan, F. (2018). *İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Adana.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7 (14), 1-20.

Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi, 41 (191), 7-23.*

Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin.

Haney, M., ve Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, *174(3), 215-228.*

Harris, A. ve Goodall, J. (2007). Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter? *University of Warwick.*

Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37(6), 893-914.*

Haynes, R. M. (2010). Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills. *Texas A&M University ProQuest Dissertations Publishing*. 3436725.

Hemphill, L. ve Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk,* 13, 426-451

Hillman, J. (1995). *Discovering children's literature.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hood, M., Conlon, E., ve Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 100, 252-271.*

Husain, F. M., Choo, J. C. S., ve Singh, M. K. M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 846-855.*

Isbell, R., Lindauer, L., Lowrance, A. ve Sobol, J. (2004). The Effects Of Storytelling And Story Reading On The Oral Language Complexity And Story Comprehension Of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, *32(3), 157-163.*

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)36, 34-46.*

Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıraç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 15(1), 125-135.*

İflazoğlu Saban, A. ve Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 11(1), 317-337.*

Justice L. M. ve Ezell, K. E. (2001). Word and print awarenss in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy, 13, 207-225.*

Justice L. M. ve Ezell H. K. (2001). Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in AtRisk Children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11(1):17-29.*

Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23(3), 99-113.*

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal.* Volume: 25 Issue: 6, 2369-2384.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık (EROT) Testi Geliştirme Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16, 237-268.*

Kesebir Toktar, E. (2012). *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. Kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Keskin, F., Ömeroğlu, E. ve Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3(1), 80-95.*

Kiefer, B. Z, Hepler, S., Hickman, J. (1998). *Children's Literature,* Mc Graw Hill, 9. Baskı, Boston

Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21, 1-21.*

Lamme, L. L., Sabis- Burns, D., ve Gould, J. (2004). Project booktalk: Library books and lap reading in childcare homes. *Early Childhood Education Journal*, *32(1), 45-50.*

Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, *Volume 32, Issue 1, pp. 69-92.*

Lonigan, C. J. ve Whitehurst, G. J. (1998). Examination of the Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-Income Backgrounds. Early Childhood Research Quarterly. 13(2).

Lukens, R. J. (1999). *A critical handbook of children's literature* (6th ed.) New York: Addison Wesley/Longman.

Lynch, J. (1999). *A Study of The Relationships Among Parents' Reading Beliefs, Parents' Gender, Grade Three Students' Reader Self-Perceptions*, Reading Achievement And Gender. (Order No. MQ42409). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304540475)

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., ve Shapiro, J. (2006). Parents' Beliefs About Young Children's Literacy Development And Parents' Literacy *Behaviors. Reading Psychology, 27, 1-20.*

Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüsleri/Screen Reading Types and Opinions of Prospective Teacher of Turkish Language towards Screen Reading. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1 (3), 1.*

Maine, F., ve Waller, A. (2011). Swallows and amazons forever: How adults and children engage in reading a classic text. *Children's Literature in Education*, *42, 354-371.*

Mcquillan, J., ve Au, J. (2001). The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology, 22, 225-248.*

Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve 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.

Meller W. B., Richardson D. ve Hatch J. A. (2009). Using Read-Alouds with Critical Literacy Literature in K-3 Classrooms. Young Children.http://www.naeyc.org/files/yc/file/200911/PrimaryInterestWeb1109.pdf.

Mol, S. E., ve 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.*

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., ve Smeets, D. J. (2008). *Added value of dialogic parent- child book readings: A meta-analysis. Early Education and Development*, *19(1), 7-26*

Montaigne, M. D. (2017). *Denemeler.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Morgan, A., Nutbrown, C., ve Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal, 35(2), 167-185.*

Morrison F. J. ve Cooney R.R., (2002). *Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development.* Monographs in parenting. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. p. 141-60.

Morrow, L. M. (1996). Literacy The Development in The Early Years, Boston.

Nazlı, S. (2012). *A Comparison Of Sustained Silent Reading (SSR). and Reading While Listening (RWL) Techniques İn EFL Reading Comprehension: A Study With 8th Grade Turkish Students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Nelson P. A., (2005). *Could you and your students use a poetry getaway?* 2005(The Reading Teacher):771-3.

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., ve Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38, 40-50.*

Oktay, A. (2013). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları.* İstanbul: Pegem Akademi.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.

Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri. Yayınlanmamış* doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

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

Otto, B. (2006). *Language development in early childhood.* USA: Pearson Merrill Prentice Hall.

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.*

Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri,* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review Of Educational Research, 62(3), 307-332.*

Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, *14(6), 489-505.*

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., ve 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.*

Pehkonen, E., ve Pietila, A. (2003). *On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education.* http://www.erme.tudortmund.de/~erme/CERME3/Groups/TG2/TG2_pehkonen_cerme3.pdf.

Phillips, J. (2002). *A Study Of The Relationships Among Grade Fours' Reader SelfPerceptions, Reading Ability, Parental Self-Efficacy*, Parental Role Construction, Child Development Beliefs, And Gender. Faculty of Education Memorial University of Newfoundland.

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A.S., ve Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement, Child Development, *83(3), 810-820.*

Pierce, P.L. (1998). *Emergent literacy: What young children can learn about reading and writing before they go to school,* http://www2.edc.org/ncip/library/ec/power_8.htm

Proust, M. (2017). *Okuma üzerine.* İstanbul: Notos.

Purcell- Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the "tv guide:" relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31(4), 406-428.*

Rashid, F. (2001). *The Influence Of Home Literacy Environment On Reading Achievement In Children With Reading Disabilities* (Order No. 3024351). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (275804399).

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7(39), 19-29.*

Reese, E., Sparks, A. ve Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. Journal of Early Childhood Literacy, 10(1), 97-117.

Reischer, E., ve Yalçın, H. (2018). *İdeal Anne- Babalar Ne Yapar?: Mükemmel Çocuklar Yetiştirmede 75 Basit Strateji.* Konya: Salon yayıncılık.

Revelle, G. ve Bowman. J. (2017). Parent-Child Dialogue with eBooks. *IDC '17: Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, pages 346-351.

Rodriguez, B. L., Hammer, C. S., ve Lawrence, F. R. (2009). Parent reading belief inventory: Reliability and validity with a sample of Mexican American mothers. *Early education and development, 20(5), 826-844.*

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.

Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in Asean libraries.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED441496).

Saracho, O N., ve Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education Journal, 37, 401-409.*

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

Sarıca, A. D. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Uygulama Adımları. C. Ergül (Ed.). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (s.25-54). Ankara: Eğiten Kitap.

Scarborough, H. S., ve Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14, 245- 302.*

Schwart, S., ve Miller, J. E. (1996). *The new language of toys.* USA: Woodbibe House.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., ve Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88(3), 520-536.*

Senechal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., ve Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33(1), 96-116.*

Sénéchal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental ınvolvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Society for Research in Child Development, 73(2), 445-460.*

Servizzi, Kelli M. (2013). Teachers' cognitive demands and preschool students' use of thinking strategies during interactive book reading. *Ball State University ProQuest Dissertations Publishing*.

Shermer, M. (2011). *İnanan beyin; İnançları doğru gibi kurgulama ve pekiştirme süreci.* İstanbul: Alfa.

Silven, M., Niemi, P., ve Voeten, M. J. M. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3- to 4-year-olds? *Cognitive Development,* 17, 1133-1155.

Sonnenscheın, S., ve Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading ġntraction on 5- year old' reading motivation and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17, 318-337.*

Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., ve Scher, D. (1997). Parental beliefs about ways to help children earn to read: the impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development And Care, 127(1), 111-118.*

Sparapani, N., Connor, C. M., McLean, L., Wood, T., Toste, J., ve Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology, 58, 159- 167*

Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J. ve Wallach G. P. (2014). *Handbook of Language ve Literacy: Development and Disorders* (2nded.). NY: Guilford Publications.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi.* Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, A. (2007). Çocuk ve Çocukluk. Ö. Yılar, ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 6(22), 30-39.*

Tanju, E. H. (2015). *Edebi Türler Açısından Çocuk Edebiyatı.* Mübeccel Gönen (Ed.). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Eğiten Kitap.

Tavşanlı, Ö. F. ve Akaydın, B. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla sosyal medya okur yazarlığı. *Journal of International Social Research*, *10 (48).*

Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I. ve Tieno, W. (2006). Books, toys, parent-child ınteraction, and development in young latino children. *Academic Pediatrics, 6(2), 72-78.*

Torr, J. (2008). Mothers' beliefs about literacy development: ındigenous and angloaustralian mothers from different educational backgrounds. *Alberta Journal Of Educational Research*, *54(1), 65-82.*

Tulviste, T., ve Tamm, A. (2021). Is silence golden? A pilot study exploring associations between children's language environment and their language skills in Estonian-speaking families. *Journal of Experimental Child Psychology,* 207, 105096

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Home literacy environment and phonological awareness skills in preschool children. *Hacettepe Ünıversıtesı Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 29, ss.153-166.*

Türk Dil Kurumu. (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsveview=bts.

Uludağ, G., ve Durmuş, T. (2020) *Erken Okuryazarlık Eğitimi.* Sühendan Er (Ed.). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Sözel Dil Becerileri (s.59-60). Ankara: Nobel

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 218-228.*

Ural, S. (2015). *Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Tanımı.* Mübeccel Gönen (Ed.). Çocuk Edebiyatı (s. 35-37). Ankara: Eğiten Kitap.

Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 14(1).775-797.*

Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 118-134.*

Uzuner Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık.* In: Semineri OÖDÖE, editor. 16-17 Ekim, Ankara.

Uzuner-Yurt, S. (2012). *Çocuk yayınları.* T. Şimşek. (Ed.), Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.

Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, *42(4), 617-627.*

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research*, 29(4), 367-382.

Weigel, D. J., Martin, S. S., ve 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(3ve4), 357-378.*

Weigel, D., Martin, S., ve Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environments and pre-school children's literacy development. *Journal Of Early Childhood Literacy, 6(2), 191-211.*

Wells, G. (1986). The meaning makers children learning language and using language to learn. USA: Heinemann Educational Boks, Inc.

Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A. ve Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in german kindergarten children. *Frontiers in Psychology,* 08.

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69(3), 848-872.*

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from 79 low-income families. *Developmental Psychology, 30(5), 679-689.*

Wilson S. B. ve Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of Learning Disabilities*, *Volume 43, Issue 1.*

Wu, C. (2007). *Reading beliefs and strategies of taiwanese mothers with preschoolers in relation to the children's emergent literacy* (Order No. 3266328). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (304778333).

Wu, C.-C., ve Honig, A. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief ınventory. *Early Child Development And Care, 180(5), 647-669.*

Wu, S. C., Lue, H. C., ve Tseng, L. L. (2012). A pediatric clinic-based approach to early literacy promotion-experience in a well-baby clinic in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association, 111(5), 258-264.*

Yavaş, S. (2013). *İköğretim 4. ve 5. Sınıf bölümlerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım Çayır, A. K. (2008). *Development and validation of a scale for measuring students' mathematics-related beliefs.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A., ve Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim Ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 1(2), 133-143.*

Zucker, T. A., ve Landry, S. H. (2010). *Improving the quality of preschool read alouds: Professional development and coaching that targets book-reading practices.* M. C. McKenna, S. Walpole, ve K. Conradi (Ed.), Promoting early reading: Research, resources, and best practices (s. 78-104) içinde. New York, NY: Guilford.

EKLER

EK 1: Ebeveyn - Çocuk Demografik Bilgi Formu

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

Sizi **Fatma Elmalı** tarafından yürütülen **"0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi"** başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkına sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayınız. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Sevgili Anne ve Babalar,
Aşağıda bulunan sorular, 0-36 aylık çocuğunuza kitap okuma tutum ve inançlarınız hakkında bilgi toplama amacını taşımaktadır. Ankette yer alan tüm soruları içtenlikle cevaplamanız araştırmamız için çok önemlidir. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Size verilen bu anketi en kısa zamanda doldurmanız ve kayıtlı olduğunuz sağlık ocaklarına iletmeniz beklenmektedir. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğa yakınlık dereceniz : ( ) Annesi ( ) Babası

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

Ölçekte bilgi verdiğiniz çocuğunuzun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

Ölçekte bilgi verdiğiniz çocuğunuzun doğum tarihi: Gün …Ay….. .Yıl …..

Ölçekte bilgi verdiğiniz çocuğunuzun doğum sırasını belirtiniz ……

Ölçekte bilgi verdiğiniz çocuğunuzun varsa devam ettiği okul:

( ) Kreş ( ) Gündüz bakım evi ( ) Gitmiyor

Toplam çocuk sayınızı belirtiniz. ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve üzeri

0-36 ay arasında kaç çocuğunuz var? ( ) 1 ( )2 ( ) 3 ( ) 4

Lütfen tabloda yaşınıza uygun olan kutuyu işaretleyiniz.

	Annenin Yaşı		**Babanın Yaşı**	
1	25 ve altı		25 ve altı	
2	26-30		26-30	
3	31-35		31-35	
4	36-40		36-40	
5	41-45		41-45	
6	46 ve üstü		46 ve üstü	

Lütfen tabloda eğitim durumunuza uygun olan kutuyu işaretleyiniz

	Annenin Eğitim Durumu		**Babanın Eğitim Durumu**	
1	İlkokul mezunu		İlkokul mezunu	
2	Ortaokul mezunu		Ortaokul mezunu	
3	Lise mezunu		Lise mezunu	
4	Yüksekokul mezunu		Yüksekokul mezunu	
5	Üniversite mezunu		Üniversite mezunu	
6	Yüksek lisans/ Doktora		Yüksek lisans/ Doktora	

Mesleğiniz:

Ailenizin gelir durumu:

( ) 1500 TL ve altı ( ) 1500-3500 TL ( ) 3500-5500 TL ( ) 5500-7500 TL ( )7500 TL ve üstü

Ek 2: Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	481
Karar No:	481
Araştırmanın Yürütücüsü:	Fatma Elmalı
Araştırmanın Başlığı:	0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi
Kurula Geldiği Tarih:	10.2.2021 23:01:14
Kurulda İncelendiği Tarih:	24.2.2021 16:06:24
Karar Tarihi:	1.3.2021 13:49:54
Kurul Görüşü:	Başvuru Kriterlere Uygundur.

SONUÇ:

Kabul. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr. Murat ARI

Üye
Prof. Dr. Ali YİĞİT

Üye
Doç. Dr. Ela CANBOLAT

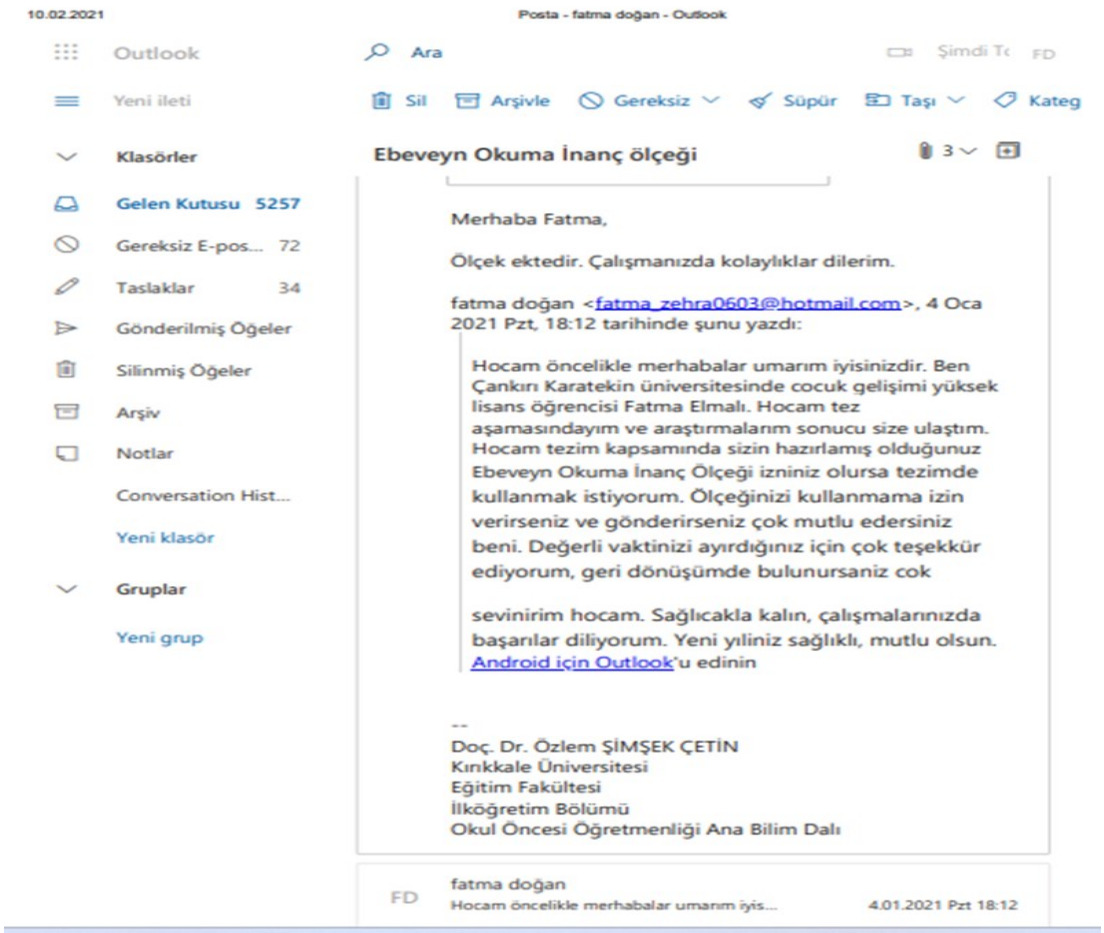
Üye
Dr. Öğr. Üyesi Haydar KOÇ

Üye
Dr. Öğr. Üyesi İlknur GÖL

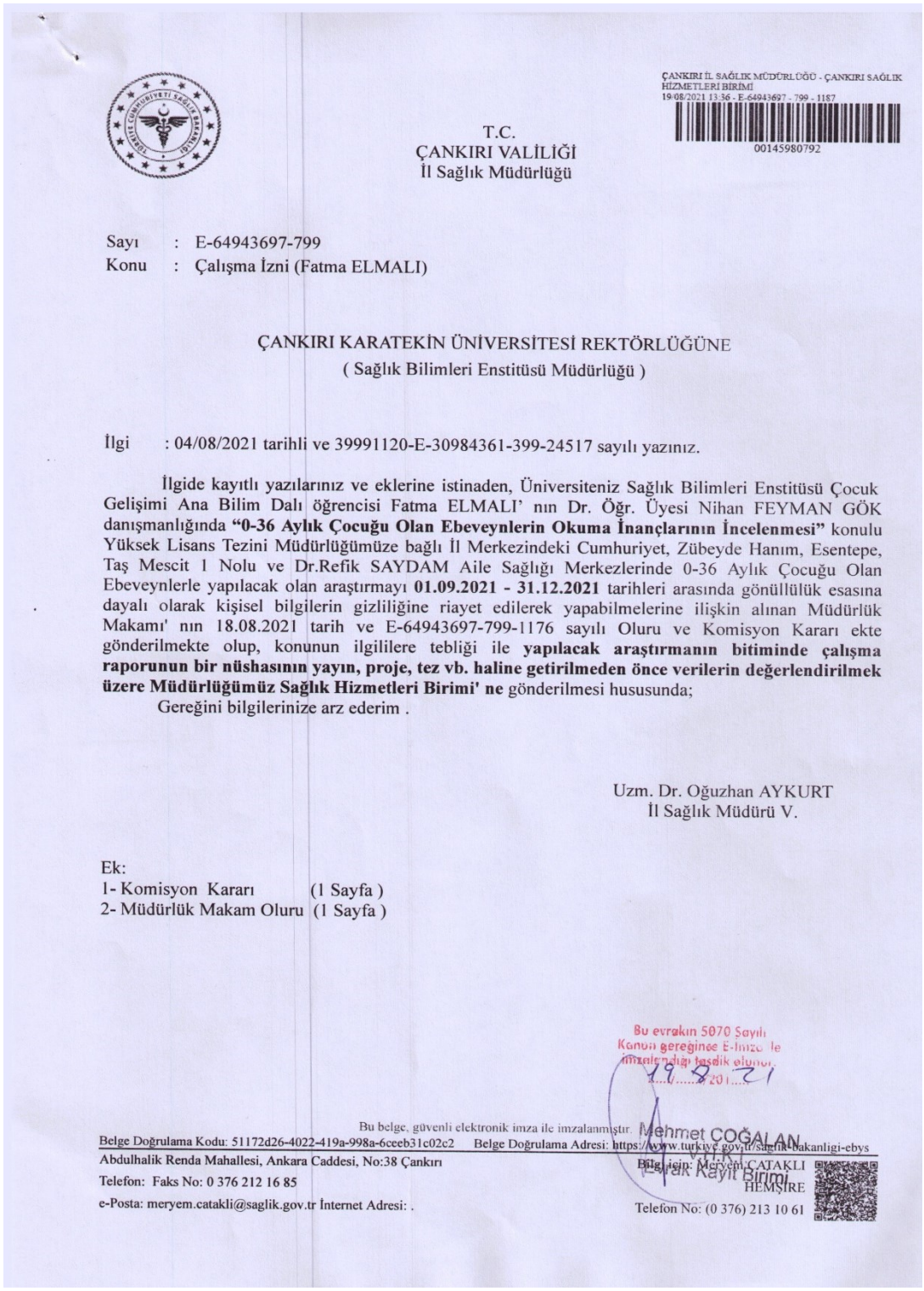
Üye
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AKYOL

Üye
Avukat Mehmet ÇAKMAK

Ek 3: Ölçek Kullanım İzin Belgesi



Ek 4: İl Sağlık Müdürlüğü Çalışma İzni



ÇANKIRI İL SAĞLIK MÜDÜRLÜĞÜ - ÇANKIRI SAĞLIK HİZMETLERİ BİRİMİ
19/08/2021 13:36 - E-64943697 - 799 - 1187
00145980792

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Sağlık Müdürlüğü

Sayı : E-64943697-799
Konu : Çalışma İzni (Fatma ELMALI)

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 04/08/2021 tarihli ve 39991120-E-30984361-399-24517 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazılarınız ve eklerine istinaden, Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı öğrencisi Fatma ELMALI' nın Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK danışmanlığında **"0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi"** konulu Yüksek Lisans Tezini Müdürlüğümüze bağlı İl Merkezindeki Cumhuriyet, Zübeyde Hanım, Esentepe, Taş Mescit 1 Nolu ve Dr.Refik SAYDAM Aile Sağlığı Merkezlerinde 0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerle yapılacak olan araştırmayı **01.09.2021 - 31.12.2021** tarihleri arasında gönüllülük esasına dayalı olarak kişisel bilgilerin gizliliğine riayet edilerek yapabilmelerine ilişkin alınan Müdürlük Makamı' nın 18.08.2021 tarih ve E-64943697-799-1176 sayılı Oluru ve Komisyon Kararı ekte gönderilmekte olup, konunun ilgililere tebliği ile **yapılacak araştırmanın bitiminde çalışma raporunun bir nüshasının yayın, proje, tez vb. haline getirilmeden önce verilerin değerlendirilmek üzere Müdürlüğümüz Sağlık Hizmetleri Birimi' ne** gönderilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim .

Uzm. Dr. Oğuzhan AYKURT
İl Sağlık Müdürü V.

Ek:
1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
2- Müdürlük Makam Oluru (1 Sayfa)

Bu evrakın 5070 Sayılı Konuu gereğince E-imza ile imzalandığı tasdik olunur.
19/8/21

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Mehmet COĞALAN
Belge Doğrulama Kodu: 51172d26-4022-419a-998a-6ceeb31c02c2 Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/saglik-bakanligi-ebys
Abdulhalik Renda Mahallesi, Ankara Caddesi, No:38 Çankırı
Telefon: Faks No: 0 376 212 16 85
e-Posta: meryem.catakli@saglik.gov.tr İnternet Adresi: .
Bilgi için: Meryem ÇATAKLI
HEMŞİRE
Telefon No: (0 376) 213 10 61

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İL SAĞLIK MÜDÜRLÜĞÜ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA İZNİ KOMİSYON KARARI

Müdürlüğümüze bildirilen Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 04.08.2021 tarih ve E-30984361-399-24517 sayılı Bilimsel Araştırma İzni başvuru talebini değerlendirmek üzere İl Sağlık Müdürü Dr. Hüseyin SARIKAYA başkanlığında **16.08.2021** tarihinde **saat :14:00' da** Müdürlüğümüz de yapılan komisyon toplantısında aşağıdaki karar alınmıştır.

*Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı öğrencisi Fatma ELMALI' nın Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK danışmanlığında **"0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi"** konulu Yüksek Lisans Tezini Müdürlüğümüze bağlı İl Merkezindeki Cumhuriyet, Zübeyde Hanım, Esentepe, Taş Mescit 1 Nolu ve Dr.Refik SAYDAM Aile Sağlığı Merkezlerinde 0-36 Aylık Çocuğu Olan Ebeveynlerle yapılacak olan araştırmayı **01.09.2021 - 31.12.2021** tarihleri arasında gönüllülük esasına dayalı olarak kişisel bilgilerin gizliliğine riayet edilerek çalışma izni verilmesine karar verilmiştir.

İş bu tutanak tarafımızca imza altına alınmıştır. **16.08.2021**

Meryem ÇATAKLI
Hemşire

Hasan KARAYEL
Şube Müdürü

Gülay YURDCU
Başkan Yardımcısı

Fatma CEYLAN
Başkan Yardımcısı
izinli

Uzm. Dr. Oğuzhan AYKURT
Başkan

TASDİK OLUNUR.
16/08/2021
Dr. Hüseyin SARIKAYA
İl Sağlık Müdürü

Uzm.Dr.Oğuzhan AYKURT
Başkan