



## An investigation of literacy beliefs of pre-school children's parents<sup>1</sup>

## Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi

Ayten İflazoğlu Saban<sup>2</sup>  
Naime Feyza Altınkamış<sup>3</sup>

### Abstract

This study aims to find out what the literacy beliefs of parents who have children at the pre-school education period. The sample of the study is composed of 374 family members with children between the ages of 4 and 6, in the academic year of 2010-2011. As the data collection tools in this study, the Parent Reading Belief Inventory (PRBI), the Inventory of Maternal Literacy, the Inventory of Child Literacy Behaviours (CLB) and the Personal Information Form were used. For the data analysis, the mean and the standard deviation were calculated. . Also, t-test, one-way variance analysis, pearson correlation coefficient and stepwise linear regression analysis were calculated. As can be seen in the findings, the parents –though it was very limited- chose “Strongly disagree” and “Disagree” options. The scores of the participant parents, which were based on the PRBI, were mostly at the “Agree” and “Strongly Agree” options. These results may imply that parents have strong beliefs in reading.

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesidir. Bu araştırma betimsel ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam) yaşayan ve 4-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ise bu araştırmaya katılmayı kabul eden 374 ebeveyn oluşturmuştur. Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; *Aile Okuma İnancı Ölçeği* [*Parent Reading Belief Inventory*, (PRBI)], *Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği* [*Maternal Literacy practice (MLP)*] ve *Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği* [*Child literacy behaviours (CLB)*] ölçekleri ile araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgiler Formu* kullanılmıştır. Verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikleri ile t-testi, tekyönlü varyans analizi teknikleri ile pearson korelasyon katsayısı, kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde; ebeveynlerin okuma inançlarına ilişkin yanıtlarının küçük bir bölümünün de olsa “asla katılmıyorum” ile “katılmıyorum”

<sup>1</sup> A part of this study information was presented in the “3<sup>rd</sup> International Congress on Early Childhood Education”, on Sep 12-15, 2012 Adana/Turkey

<sup>2</sup> Associate Prof. Dr., Cukurova University, Faculty of Education, Department of Primary School Education, [iayten@cu.edu.tr](mailto:iayten@cu.edu.tr)

<sup>3</sup> Dr., Cukurova University, the School of Foreign Languages, [fezyaaltinkamis@gmail.com](mailto:fezyaaltinkamis@gmail.com)

**Keywords:** beliefs; beliefs of parents; literacy beliefs; literacy beliefs of parents; pre-school education

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

seçeneklerinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan ebeveynlerin aile okuma inancı ortalama puanlarının büyük bir çoğunlukla “katılıyorum” ile “tamamen katılıyorum” seçeneklerine karşılık geldiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, ebeveynlerin okumaya ilişkin güçlü bir inanca sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

**Anahtar kelimeler:** inanç, ailelerin inançları, okuma inancı, aile okuma inancı, okul öncesi eğitim

## 1. Giriş

Beynimiz bir inanç motorudur, noktaları birbirine bağlayan ve doğada gördüğümüzü sandığımız kalıplardan anlam çıkaran, gelişkin bir kalıp tanıma makinesi. Bireyler çevrelerindeki durumlarla etkileşerek zihinlerinde o duruma ilişkin olumlu ya da olumsuz bir sonuca ulaşırlar. Bireylerin ulaştıkları bu sonuçlar inanç olarak tanımlanabilir. İnanç onu kabul eden kişi tarafından doğru olarak benimsenir. İnanç bir yargı içerir ve bireyin aldığı kararları ve bireyin hareketlerini kontrol eder. *“İnançlarımızı aile dostlarının, meslektaşların, geniş anlamda kültür ve toplumun yarattığı ortamlar bağlamında çeşitli öznel, kişisel, duygusal ve psikolojik sebeplerle ediniriz; daha sonra da bir sürü düşünsel gerekeç, inandırıcı sav ve rasyonel açıklama temelinde inançlarımızı savunmaya, haklı göstermeye ve rasyonelleştirmeye yöneliriz”* (Shermer, 2011, xvi)

İnançlar, kişinin davranışını etkiler (Borg, 2001, 2005; Eisenhart, Shrum, Harding, ve Cuthbert, 1988; Farrell ve Lim, 2005) ve bireyin kişisel ve profesyonel hayatını belirleyici etkisi vardır ki bu bireyin yeni bilgiyi kendi inançlarına göre kabul ettiği, reddettiği veya takdir ettiği anlamına gelir (Schoenfeld, 1983). İnançların aynı zamanda bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların en iyi temsilcisi olduğu kabul edilir (Bandura, 1986; Rokeach, 1968; Akt. Pajares, 1992). Bu yüzden, yetişkinlerin okuma hakkındaki kararları ve olayları yorumlamaları ile okumaya ilişkin inançları arasında bir ilişki vardır denilebilir (Woods, 1996). Ailelerin okumaya ilişkin inançları onların çocuklarına hazırladıkları okuma ortamlarının niteliğini etkilemektedir (DeBaryshe, 1995; DeBaryshe, Binder ve Buell, 1998; Oldford-Matchim ve Singh, 2002). Bu nedenle son yıllarda çocukların ev ortamında okuma faaliyetlerine katılımı ve bu etkinliklerin düzenlenmesi konusunda çalışan bilim adamlarının ilgisinin ailenin bu konuya ilişkin inançlarına yöneldiği görülmektedir (Baker ve Scher, 2002; Drummond ve Stipek, 2004; Hammer, Rodríguez, Lawrence ve & Miccio, 2007; Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro, 2006). Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları ile bir filtre işlevi gören inançları arasında bir ilişki olduğunu belirten Shavelson ve Stern’ün, (1981) araştırma sonuçları doğrultusunda benzer şeyin aileler için de geçerli olacağı söylenebilir. Dolayısıyla ailenin

evde yaptığı şey de, bir filtre işlevi gören inançlarının yansımasıdır ve ailenin çocuğun eğitimi ile ilgili aldığı kararlar ve yargılar bu filtre aracılığıyla belirlenir denilebilir. Dolayısıyla çocuğun okuma başarısı hem okul hem de evdeki beklentiler ile uygulamaların uyuşmasına ve yetişkinlerin inançlarına bağlıdır çıkarımı yapılabilir. (Purcell-Gates & Dahl, 1991).

Vygotsky, çocuğun öğrenmesinde yetişkin rehberliğini özellikle vurgulamaktadır. Bu da öğretmen ve aileleri özellikle ilgilendirmektedir. Vygotsky'e (1978) göre öğrenme, çocuk yalnızca kendi akranları ile işbirliği ve çevresindeki insanlarla etkileşim halinde olduğunda ortaya çıkan bir süreçtir. Vygotsky'nin yakın gelişim alanı kavramı eğitim çevrelerinde yer alanlar için farklı anlamlar taşımaktadır. Bunlardan birisi, insan öğrenmesinin belirli bir sosyal çevreyi varsaydığı ve öğrenmenin bireyin çevresindekilerin entelektüel hayatına katılımının bir yolu olduğudur. Çocuğun sosyalleşmesi ve gelişimini kültürel çerçeveye uyumlu bir biçimde tamamlayabilmesi için ailenin eğitim sürecinde tam anlamıyla var olması gerekmektedir. Vygotsky'nin özellikle vurguladığı konu çocuğun geçirdiği evreler sonucu ulaştığı durumdan çok, sürecin yani ona sağladığımız ortamın ve ortamın zenginleştirilmesinin önemli olduğudur.

Ebeveynlerin okuma-yazmaya yönelik inançları bu nedenle önem taşımaktadır. Birçok araştırma çocuğa evde sağlanan okuma ortamı ile okuma-yazma becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Britto, 2001; de Jong ve Leseman, 2001; Farver, Xu, Eppe, ve Lonigan, 2006; Teale, 1986, Akt. Rodríguez, Hammer ve Lawrence, 2009; Uchikoshi, 2006). Çocuklarına haftada 4 ile 7 defa arasında okuma yapan ailelerin çocukları okumaya karşı daha olumlu bir yaklaşım sergilemekte ve daha başarılı olmaktadır (Ramotowski, ve Trepanier, 1977, 12). Çocukları ile okudukları kitaplar konusunda konuşan ailelerin çocukları daha yüksek okuma başarıları sağlamak ve daha geniş bir kavram belleğine sahip olmaktadır (Silvern, 1985, 49). Dahası okuma başarısı yüksek ve daha geniş kavram belleğine sahip çocuklar genellikle daha fazla okuma materyali bulunan ailelerden gelmektedirler (Sheldon ve Carillo, 1952, 265; Teale, 1978, 928). Ailelerin kendileri okuduklarında ve bu konuda çocuklarına model olduklarında bu ailelerin çocukları da daha yüksek okuma başarısı sağlamak ve daha hızlı bir ilerleme göstermektedirler (Hansen, 1969, 21).

Yetişkinler ve daha yetenekli akranlar, çocukla çevresi arasında aracı bir yere sahiptirler ve etkileşimin koşullarını değiştirirler. Araçlar (yetişkin ya da akran), çocuk için, nesnelere seçer, değiştirir, kapsamını genişletir ve yorumlar (Kozulin ve Presseisen, 1995). Çocuğun gelişimine aracılık eden bu toplumsal durum, her gelişim evresinde değişmekle birlikte çocuk bu toplumsal durumun her zaman bir parçasıdır. Çünkü bu durum, temelde çocuğun kendi deneyim ve eylemleri yoluyla oluşur (John-Steiner ve Mahn, 2003; Mahn, 1999).

Rogoff (1995) bu tür etkileşimleri açıklarken çocuğun bulunduğu tüm toplumsal çevreleri (aile, kardeşler, akranlar, okul, öğretmenler, komşular) ve kültürü içeren bir kavram olarak “rehberliğe dayalı katılım”ı (guided participation) önermektedir. Wood (1998) ise, etkileşimlerde yetişkin desteğini ya da müdahalesini vurgulayan bir kavram olarak “iskele kurma” (scaffolding) kavramını önermektedir.

Rehberliğe dayalı katılım kavramı, sosyokültürel tarih kuramına yönelik analizlerin kişilerarası boyutu ile ilgilidir. Burada çocukların ve onların toplumsal eşlerinin (yetişkinler, akranlar) sosyokültürel olarak yapılandırılmış bir eylemi ya da görevi (küçük çocukların bakımı, ev işlerinin yapılması gibi), de içeren bir katılım süreci içinde yerine getirmeleri üzerinde durulmaktadır. Ancak kavram, hangi tür etkileşimlerin rehberliğe dayalı katılım olduğunun belirlenmesini sağlayacak işlevsel bir tanım sunmaktan çok eylemlere katılımı içeren kişilerarası sorumluluk ve düzenlemeleri vurgulamaktadır. Katılımın niteliği çocuğun yaşına bağlı olarak değişmektedir (Vandermaas-Peller, Way ve Umpleby, 2002). Buna göre, çocuğun yaşına bağlı olarak belirli görev durumları ile ilgili deneyimi arttıkça buna bağlı olarak hem katılımın hem de yetişkin rehberliğinin niteliği değişmektedir. Rehberliğe dayalı katılımı içeren tüm etkileşimler, öğrenme ve öğretime dayalı değildir (Rogoff 1990, Rogoff, Mistry, Göncü ve Mosier 1993). Çocuğun yetişkinle yaptığı günlük ve sıradan bir etkinlik (evin düzenlenmesi, yemek hazırlama gibi) içerisinde ya da akranlarla oynanan bir oyun sırasında da söz konusu olabilmektedir. Burada asıl önemli olan etkileşimi ve katılımı içeren biçimlerinin varlığıdır.

Dolayısıyla anne ve babaların okuma-yazmaya yönelik inançları ile çocuklarına sundukları ortam ve ailenin sosyo-demografik özellikleri arasında bir ilişki vardır ve bu, okuma yazma etkinliklerinin yürütüldüğü sosyal ortamı önemli ölçüde belirler (Serpell, Sonnensechein, Baker ve Ganapathy, 2002). Çocuğun içinde bulunduğu ev ortamı;

- a) okuma yazma etkinlikleri konusunda farkındalık kazanma
- b) çevresindekilerin okuma-yazma faaliyetlerini gözlemleme
- c) bağımsız bir şekilde okuma-yazma davranışlarını keşfetme
- d) çevresindekiler ile ortak okuma-yazma etkinliklerine katılma
- e) ortak okuma-yazma etkinliği yaparken aile üyelerinin kullandığı öğretim stratejilerinden faydalanma gibi olanaklar sağlar (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000).

Sonuç olarak anne-babaların okumaya ilişkin inançlarının, özellikle çocuklarının dil edinimi, onların ilerideki okul ve yaşam başarıları açısından önemli olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın taramasında evde okuma uygulamalarının belirlenmesi ve anne babaların okuma yazma faaliyetleri hakkında inanç ve tutumlarını inceleyen araştırmalarda DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen “Aile Okuma İnancı Ölçeği”nin yoğun olarak kullanıldığı ve farklı değişkenler açısından

konunun kapsamlı bir şekilde incelendiği görülmüştür. DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından Afro-Amerikalılar ve Avrupa kökenli Amerikalılar, Rodríguez, Hammer ve Lawrence, (2009) tarafından Meksika kökenli Amerikalılar, Wu ve Honig (2008) tarafından Tayvanlı okul öncesi çağda çocuğu bulunan annelerin okuma inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde Türkiye’de okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemeye yönelik doğrudan araştırmalara, DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen “Aile Okuma İnancı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması (Türkay ve İflazoğlu Saban, 2011) çalışması dışında, rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları nasıldır? sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ebeveynlerin okuma inanç, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri sahip olunan çocuk sayısına ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ebeveynlerin okuma inançları ile ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ile çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemleri ölçeklerinden elde ettikleri puanlar aile okuma inancı ölçeğinden elde edilen puanları ne ölçüde yordamaktadır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarına tarama modeline dayalı yaklaşımlar denmektedir. Bu araştırmalarda konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bu anlamda, bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır (Karasar, 1994). Ayrıca araştırma, tarama türünde ilişkisel tarama modeline örnektir. İlişkisel tarama modelleri araştırmaya dahil edilen değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını kapsamaktadır. Bu çalışma, temelde ebeveynlerin okuma inançlarının bazı değişkenlerle bir ilişkisi olup olmadığını incelediği için ilişkisel tarama modeli niteliğindedir.

## 2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam) yaşayan ve 4-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ise bu araştırmaya katılmayı kabul eden 374 ebeveyn oluşturmuştur. Ebeveynlerin cinsiyet, çocuğa yakınlığı, ailenin ortalama aylık geliri, ailedeki toplam çocuk sayısı, çocuğun cinsiyet ve yaş dağılımları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme oluşturan 374 aile bireyinin 286’sının kadın, 88’inin erkek olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan ailelerin büyük bir çoğunluğunun (%78.1) ortalama aylık gelirlerinin 3000 TL ve altında olduğu ve büyük bir çoğunluğunun 1-3 çocuğa sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya konu olan çocukların 193’ü kız, 181’i erkektir. Çocukların yaşa göre dağılımı 35-45 ay ile 66 ay ve üstü aralığında ortalama 67.3’tür (SS=8.44). Doğum sıraları incelendiğinde, örnekleme oluşturan çocukların büyük bir çoğunluğunun (%90,6) birinci ya da ikinci sırada doğdukları belirlenmiştir.

*Tablo 1.:Araştırmaya Katılan Aile Bireyleri ve Çocuklarının Demografik Özellikleri*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	286	76.5
	Erkek	88	23.5
	TOPLAM	374	100.0
Ailenin aylık geliri	1000 TL ve altı	102	27.3
	1001-3000tl	190	50.8
	3001-5000tl	70	18.7
	5001-7000tl	7	1.9
	7001ve ustı	5	1.3
	TOPLAM	374	100.0
Sahip olunan çocuk sayısı	Bir çocuk	102	27.3
	İki çocuk	209	55.9
	Üç çocuk	52	13.9
	Dört çocuk	8	2.1
	Beş çocuk	2	.5
	Altı çocuk	1	.3
TOPLAM	374	100.0	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	193	51.6
	Erkek	181	48.4
	TOPLAM	374	100.0
Çocuğun Yaşı	35-45 ay	12	3.2
	46-55 ay	28	7.5
	56-65 ay	52	13.9
	66 ay ve üstü	282	75.4
	TOPLAM	374	100.0
Çocuğun doğum sırası	Birinci	195	52.1
	İkinci	144	38.5
	Üçüncü	29	7.8
	Dördüncü	6	1.6
	TOPLAM	374	100.0

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen *Aile Okuma İnancı Ölçeği* [*Parent Reading Belief Inventory, (PRBI)*], Wu ve Honig, (2008) tarafından geliştirilen *Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği* [*Maternal Literacy practice (MLP)*] ve *Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği* [*Child literacy behaviours (CLB)*] ölçekleri ile araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgiler Formu* kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Aile Okuma İnancı Ölçeği [*Parent Reading Belief Inventory, (PRBI)*]

Aile Okuma İnancı Ölçeği DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından ailelerin çocukları ile yaptıkları sesli okuma çalışmaları sürecini ve amaçları hakkındaki inançlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Bu ölçme aracıyla DeBaryshe ve Binder (1994) okur-yazarlık teorileri ve çevrenin dil gelişimi üzerindeki etkileri konusunda ailelerin inançlarını ve bunlar arasındaki tutarlılığı ölçmeyi hedeflemiştir. Aile Okuma İnancı Ölçeği 7 alt ölçek ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan boyutlar ve içerikleri sırasıyla; (a) *Okumanın Olumlu etkisi*: Okuma ile ilgili olumlu etkileri, (b) *Sözel katılım*: Okurken çocuğun aktif sözlü katılımına verilen değeri, (c) *Kaynaklar*: Kaynakların sınırlı olmasının okumaya engel oluşturup oluşturmadığı ile ilgili görüşleri, (d) *Öğretimin etkililiği*: Ailelerin okul ile ilişkili becerilerde öğretmen rolüne sahip olma hakkındaki görüşleri, (e) *Bilgi temeli olarak okuma*: Çocukların kitaplardan pratik bilgiler ya da ahlaki değerler kazanıp kazanmadığına ilişkin görüşleri, (f) *Çevresel değişkenler*: çevresel değişkenlerin dil gelişimine etkilerine ilişkin görüşleri ve (g) *Okumanın öğretimi*: Evde okuma yazma öğretimi çalışmalarını yapmanın uygunluğu hakkındaki görüşleri içermektedir. Aileler görüşlerini “asla katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde dördümlük likert şeklinde derecelendirilmiş ölçek üzerinde belirtmektedirler.

Ölçeğin psikometrik özellikleri (DeBaryshe ve Binder, 1994) tarafından alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan Afro-Amerikalı and Avrupa kökenli Amerikalı annelerden oluşan bir örneklem üzerinde test edilmiştir. DeBaryshe ve Binder, (1994) bu çalışmada ölçeğin özellikle iç tutarlılık katsayısını hesaplamış ve coefficient alfa değerlerinin 0.50 ile 0.85 arasında değiştiğini bulmuşlardır. Çevresel değişkenler ve okumanın öğretimi alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları 0.60 ve altında bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü çözümün varyansın %52.5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılan uyarılama çalışmasında altı boyutlu bir çözüme ulaşılmış ve ancak 4., 6., 8., 12., 17., 21., 22., 23., 28., 29., 30., 31., 32., 41., ve 42. 13., ve 14. maddeler birden fazla faktöre yüklendiği için analizler sonucunda çıkarılmıştır. Altı faktörde toplanan 27 maddelik çözümün varyansın % 58.35'ini açıkladığı görülmüştür. Altı faktörün Cronbach alfa değerleri sırasıyla; *Kaynaklar* 0.85, *Okumanın Olumlu etkisi* 0.79, *Öğretimin etkililiği*

0.72, *Sözel katılım* 0.80, *Bilgi temeli olarak okuma* 0.77, *Okumanın Olumlu etkisi* 0.67 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.2. Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği [Maternal Literacy Practice (MLP)]

Wu ve Honig, (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ailelerin ev ortamında okuma faaliyetlerini ne sıklıkla yaptıklarını belirlemeye yönelik yazılan 16 madde ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler sırasıyla; (a) Kitapçı ve kütüphane ziyareti ("*Çocuğumu kitapçıya götürürüm*", "*Kendim için kitap(lar) satın alırım*"), (b) Yazmaya model olma ("*Çocuğum yanımda iken yapacağım etkinlikleri planlamak amacıyla not alırım*", "*Çocuğum yanımda iken alışveriş listesi hazırlarım*"), (c) Okumaya model olma ("*Çocuğum yanımda iken kitap, ders kitabı veya rapor türü materyaller okurum*", "*Çocuğum yanımda iken magazin ya da gazete okurum*"), (d) Okumayı öğretme ("*Çocuğuma kendi ismini veya anne, baba gibi basit sözcüklerin nasıl yazıldığını öğretirim*", "*Çocuğuma sözcüklerin nasıl okunduğunu öğretirim*"), (e) Ortak okuma ("*Uyku zamanı çocuğuma resimli çocuk kitabı okurum*", "*Gün içinde çocuğuma resimli çocuk kitabı okurum*"). Ailelerden bu ölçekte yer alan okuma ile ilişkili davranışları ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini "1= Hiç bir zaman", "2= Haftada 1-2 defa", "3= Haftada 3-4 defa", "4= Oldukça sık" derecelerinden kendilerine uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmektedir. Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin beş boyutlu yapısı korunmuş ancak ölçekteki 1., 4., 5., 8., 13., ve 14. maddeler birden fazla faktöre yüklendiği için analizler sonucunda çıkarılmıştır. Beş faktörde toplanan 10 maddelik çözümün varyansın % 78.49'unu açıkladığı görülmüştür. Beş faktörün Cronbach alfa değerleri sırasıyla; *Kitapçı ve kütüphane ziyareti* 0.67, *Yazmaya model olma* 0.69, *Okumaya model olma* 0.76, *Okumayı öğretme* 0.73, *Ortak okuma* 0.70 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.3. Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği [Child Literacy Behaviours (CLB)]

Wu ve Honig, (2008) tarafından geliştirilmiştir. Çocuğun okuma-yazma davranışı ve okuma talebine ilişkin ailelerin görüşlerini belirlemeye yönelik 7 madde ve 2 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçekler sırasıyla; (a) Çocuğun okuma talebi ("*Çocuğum ona hikaye kitabı okuduktan sonra kitap hakkında sorular sorar*", "*Çocuğum kendisine kitap okunmasını ister*") ile (b) Çocuğun okuma-yazma davranışı ("*Çocuğum, oyunlarında yazıyormuş gibi yaparak bir şeyler karalar*", "*Çocuğum oyunlarında kendi kendine kitap okuyormuş gibi yapar*", "*Çocuğum kitap veya magazinlerle okuyormuş gibi yaparak oyunlar oynar*"). Aileler çocuklarının okuma-yazma davranışı ve okuma talebine ilişkin görüşlerini "1= Hiç bir zaman", "2= Haftada 1-2 defa", "3= Haftada 3-4 defa", "4= Oldukça sık" derecelerinden kendilerine uygun olanı işaretleyerek belirtebilmektedir. Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin iki boyutlu yapısı korunmuş ancak ölçekteki 1., ve 2. maddeler birden fazla faktöre yüklendiği için analizler sonucunda çıkarılmıştır. İki faktörde toplanan 5 maddelik çözümün varyansın % 81.48'ini açıkladığı görülmüştür. İki faktörün Cronbach alfa değerleri sırasıyla; *Çocuğun okuma talebi* 0.82, *Çocuğun okuma-yazma davranışı* 0.86 olarak hesaplanmıştır.



#### 2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu; anne-babanın yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, ailenin aylık geliri, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, ailenin çocuk sayısı, evde konuşulan birincil dil, çocuğun temelde zamanını kiminle geçirdiği gibi 13 sorudan oluşmaktadır.

#### 2.4. Verilerin Toplanması Süreci

Veri toplama araçları 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçme araçları katılımcıları oluşturan ailelere okul öncesi kurumlarında okul idaresinden izin alınarak dağıtılmış ve öğretmenlerden doldurulan anketleri okul müdürüne bırakmaları istenmiştir. Araştırmacılar ayrıca çevrelerinde 3-6 yaş grubunda çocuğu olan velilere de anket dağıtmıştır. Bu yollarla 500 ölçme aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan toplam 500 ölçme aracının 439 tanesi geri dönmüştür. Doldurulan 439 ölçme aracının 29 tanesi eksik bırakılmış sorular olduğundan elenmiştir. Ayrıca örnekleme “doğrusallık” ve “normallik” sayıtlılarının zedelenmesine neden olabilecek çok değişkenli uç değerler olup olmadığını anlamak amacıyla her bir veri için Mahalanobis uzaklık değerleri saptanmış, bu değerler  $p < .001$  ölçüt alınarak incelenmiştir. Sonuçta 410 veriden 36'sında uç değerler olduğu görülmüş ve bunlar örnekleme dışında bırakılmıştır. Böylece tüm istatistiksel işlemler 374 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının geri dönüş oranı %74.8'dir.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Aile okuma inancı ölçeği asla katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (4) dördümlük likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Dördümlük likert seçeneklere uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.75 aralığı “asla katılmıyorum, hiçbir zaman”, 1.76 – 2.50 aralığı “katılmıyorum, haftada 1-2 defa”, 2.51 – 3.25 aralığı “katılıyorum, haftada 3-4 defa”, 3.26 – 4.00 aralığı “tamamen katılıyorum, oldukça sık” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikleri ile t-testi, tekyönlü varyans analizi teknikleri ile pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler, SPSS 11.5 paket programıyla çözümlenmiştir.

### 3. Bulgular

Ebeveynlerin okuma inanç, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin dağılım Tablo 2'de gösterilmiştir.

Ebeveynlerin okuma inancı ölçeği puanlarının ölçekteki seçeneklere göre dağılımı incelendiğinde; % 1.3 (f:5) ile % 17.6 (f:66) bazı ebeveynlerin asla katılmıyorum ve katılmıyorum

seçeneklerini işaretledikleri buna karşın ebeveynlerin büyük bir çoğunun katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerini işaretledikleri bulunmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi ebeveynlerin ev ortamında okuma faaliyetleri ölçeği kapsamında, 93’ünün (%24.9) kitapçı ve kütüphane ziyaretinde bulunmadığı, 86’sının (%23.0) yazmaya model oluşturacak etkinlikte bulunmadığı, 36’sının (%9.6) okumaya model oluşturacak etkinlikte bulunmadığı, 120’sinin (%32.1) ise okumayı öğretme ve 62’sinin (%16.6) ortak okuma çalışmaları içinde bulunmadığı belirlenmiştir. Farklı sıklıklarda olsa da ebeveynlerin yaklaşık % 70’inin çocukları ile kitapçı ve kütüphane ziyaretinde buldukları, yazmaya ve okumaya model olacak çalışmalar yaptıkları, okumayı öğretme ve ortak okuma çalışmaları yapma etkinliklerinde buldukları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu çocuklarının okuma talebi içinde olduklarını ve kendi kendilerine kaldıklarında okuyup yazıyormuş gibi oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 2.** Ebeveynlerin Okuma İnanç, Ev Ortamında Yaptıkları Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlemlerine İlişkin Dağılım

Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği (EOİÖ)	Asla		Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kaynaklar	-	-	15	4.0	180	48.1	179	47.9	374	100.0
Okumanın olumlu etkisi1	-	-	5	1.3	150	41.2	219	58.6	374	100.0
Öğretimin etkililiği	-	-	10	2.7	181	48.5	183	48.9	374	100.0
Sözel katılım	-	-	28	7.5	250	66.8	96	25.7	374	100.0
Bilgi temeli olarak okuma	-	-	21	5.6	210	56.1	143	38.2	374	100.0
Okumanın olumlu etkisi2	15	4.0	66	17.6	128	34.2	165	44.1	374	100.0
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği (EOF)	Hiçbir zaman		Haftada 1-2 defa		Haftada 3-4 defa		Oldukça Sık		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitapçı ve kütüphane ziyareti	93	24.9	160	42.8	54	14.4	67	17.9	374	100.0
Yazmaya model olma	86	23.0	151	40.4	43	11.5	94	25.1	374	100.0
Okumaya model olma	36	9.6	129	34.5	56	15.0	153	40.9	374	100.0
Okumayı öğretme	120	32.1	113	30.2	49	13.1	92	24.6	374	100.0
Ortak okuma	62	16.6	147	39.3	62	16.6	103	27.5	374	100.0
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği (ÇOF)	Hiçbir zaman		Haftada 1-2 defa		Haftada 3-4 defa		Oldukça Sık		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğun okuma talebi	12	3.2	82	21.9	35	9.4	245	65.5	374	100.0
Çocuğun okuma - yazma davranışı	32	8.6	53	14.2	51	13.6	238	63.6	374	100.0

Araştırmaya katılan ailelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, çocuk sayısına göre ebeveynlerin okuma inanç ölçeği, “öğretimin etkililiği”, “sözlü katılım”, “bilgi temelli okuma” alt ölçek puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu buna karşın bir çocuklu ailelerin “kaynaklar”, “okumanın olumlu etkisi1” alt ölçeklerine ilişkin

ortalamalarının hem iki hem de üç ve üstü çocuğa sahip ailelerden yüksek olduğu, “*okumanın olumlu etkisi2*” alt ölçek puan ortalamalarının da üç ve üstü çocuklu ailelerden yüksek olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları “kaynaklar [ $F(2, 371) = 10.2224; p < .01$ ]”, “okumanın olumlu etkisi1 [ $F(2, 371) = 4.841; p < .01$ ]”, “okumanın olumlu etkisi2 [ $F(2, 371) = 3.374; p < .05$ ]” alt ölçekleri açısından anlamlı farkların olduğunu ortaya koymuştur. Farklılığın kaç çocuğu olan ailelerin lehine olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçları kaynaklar, okumanın olumlu etkisi1 alt ölçeklerinde bir çocuklu aileler ile iki, üç ve üstü çocuklu ailelerin arasında bir çocuklu ailelerin lehine; okumanın olumlu etkisi2 ölçeğinde ise bir çocuklu aileler ile üç ve üstü çocuklu ailelerin arasında bir çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Ailelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre ev ortamında okuma faaliyetleri ölçeği “*yazmaya model olma*”, “*okumaya model olma*” ve “*okumayı öğretme*” alt ölçek puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, “*kitapçı ve kütüphane ziyareti*” ile “*ortak okuma*” alt ölçek puan ortalamalarının ise bir çocuklu ailelerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları “kitapçı ve kütüphane ziyareti [ $F(2, 371) = 3.738; p < .05$ ]”, “ortak okuma [ $F(2, 371) = 9.018; p < .01$ ]” alt ölçekleri açısından anlamlı farkların olduğunu ortaya koymuştur. Farklılığın kaç çocuğu olan ailelerin lehine olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçları kitapçı ve kütüphane ziyareti alt ölçeğinde bir çocuklu aileler ile üç ve üstü çocuklu ailelerin arasında bir çocuklu ailelerin lehine; ortak okuma ölçeğinde ise bir çocuklu aileler ile iki, üç ve üstü çocuklu ailelerin arasında bir çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Ailelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre çocuğun okuma faaliyetlerini gözlem ölçeği “*çocuğun okuma talebi*” ve “*çocuğun okuma - yazma davranışı*” alt ölçek ortalamalarının bir çocuklu ailelerde daha yüksek olduğu görülmektedir( bkz. Tablo 3). Ortalamalar arasında ailedeki çocuk sayısına göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları “çocuğun okuma talebi [ $F(2, 371) = 3.738; p < .05$ ]” alt ölçek puan ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın kaç çocuklu ailelerin lehine olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçları çocuğun okuma talebi alt ölçeğinde bir çocuklu aileler ile üç ve üstü çocuklu ailelerin arasında bir çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

**Tablo 3.** Ailelerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Ölçeklere İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değeri İle Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Ailedeki Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	LSD
Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (EOİÖ)	Kaynaklar	Bir	102	3.55	.49	10.224**	Bir ~ İki Bir ~ Üç ve Üstü
		İki	209	3.33	.48		
		Üç ve Üstü	63	3.24	.52		
	Okumanın olumlu etkisi1	Bir	102	3.49	.39	4.841**	Bir ~ İki Bir ~ Üç ve Üstü
		İki	209	3.36	.40		
		Üç ve Üstü	63	3.31	.44		
	Öğretimin etkililiği	Bir	102	3.31	.41	.592	
		İki	209	3.28	.40		
		Üç ve Üstü	63	3.24	.39		
	Sözel katılım	Bir	102	3.21	.41	1.372	
		İki	209	3.15	.45		
		Üç ve Üstü	63	3.10	.44		
Bilgi temeli olarak okuma	Bir	102	3.30	.43	1.145		
	İki	209	3.27	.44			
	Üç ve Üstü	63	3.20	.49			
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği (EOF)	Okumanın olumlu etkisi2	Bir	102	3.14	.57	3.374*	Bir ~ Üç ve Üstü
		İki	209	3.01	.66		
		Üç ve Üstü	63	2.89	.65		
	Kitapçı ve kütüphane ziyareti	Bir	102	2.54	.85	3.738*	Bir ~ Üç ve Üstü
		İki	209	2.33	.92		
		Üç ve Üstü	63	2.16	.96		
	Yazmaya model olma	Bir	102	2.51	.99	.021	
		İki	209	2.49	.99		
		Üç ve Üstü	63	2.52	1.02		
	Okumaya model olma	Bir	102	2.96	.88	.442	
		İki	209	2.89	.99		
		Üç ve Üstü	63	2.82	1.00		
Okumayı öğretme	Bir	102	2.37	1.12	.345		
	İki	209	2.45	1.04			
	Üç ve Üstü	63	2.34	1.09			
Ortak okuma	Bir	102	2.93	.85	9.018**	Bir ~ İki Bir ~ Üç ve Üstü	
	İki	209	2.59	.94			
	Üç ve Üstü	63	2.33	.91			
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği (ÇOF)	Çocuğun okuma talebi	Bir	102	3.49	.732	3.164*	Bir ~ Üç ve Üstü
		İki	209	3.35	.86		
	Çocuğun okuma - yazma davranışı	Üç ve Üstü	63	3.15	1.03	1.169	
		Bir	102	3.38	.85		
		İki	209	3.27	.95		
		Üç ve Üstü	63	3.16	.98		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

Araştırmaya katılan ailelerin aylık gelirlerine göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ailelerin Aylık Gelirlerine Göre Ölçeklere İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değeri İle Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Ailelerin Aylık Geliri	N	$\bar{X}$	SS	F	LSD
Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (EOİÖ)	Kaynaklar	1000 TL ve Altı	102	3.31	.50	2.087	
		1001-3000 TL	190	3.38	.51		
		3001 TL ve ...	82	3.46	.48		
	Okumanın olumlu etkisi1	1000 TL ve Altı	102	3.35	.42	.949	
		1001-3000 TL	190	3.39	.40		
		3001 TL ve ...	82	3.43	.43		
	Öğretimin etkililiği	1000 TL ve Altı	102	3.25	.42	2.888	
		1001-3000 TL	190	3.26	.40		
		3001 TL ve ...	82	3.37	.39		
	Sözel katılım	1000 TL ve Altı	102	3.15	.39	2.732	
		1001-3000 TL	190	3.12	.45		
		3001 TL ve ...	82	3.26	.46		
Bilgi temeli olarak okuma	1000 TL ve Altı	102	3.23	.48	4.600**	3001 TL ve ... ~ 1001-3000 TL 3001 TL ve ... ~ 1000 TL ve altı	
	1001-3000 TL	190	3.23	.42			
	3001 TL ve ...	82	3.40	.44			
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği (EOF)	Okumanın olumlu etkisi2	1000 TL ve Altı	102	2.87	.66	5.359**	1001-3000 TL~1000 TL ve altı 3001 TL ve ... ~1000 TL ve altı
		1001-3000 TL	190	3.05	.64		
		3001 TL ve ...	82	3.17	.58		
	Kitapçı ve kütüphane ziyareti	1000 TL ve Altı	102	2.09	.87	6.041**	1001-3000 TL~1000 TL ve altı 3001 TL ve ... ~1000 TL ve altı
		1001-3000 TL	190	2.45	.93		
		3001 TL ve ...	82	2.47	.87		
	Yazmaya model olma	1000 TL ve Altı	102	2.50	1.02	.013	
		1001-3000 TL	190	2.51	1.00		
		3001 TL ve ...	82	2.49	.95		
	Okumaya model olma	1000 TL ve Altı	102	2.58	.93	10.648**	1001-3000 TL~1000 TL ve altı 3001 TL ve ... ~ 1001-3000 TL 3001 TL ve ... ~ 1000 TL ve altı
		1001-3000 TL	190	2.93	.98		
		3001 TL ve ...	82	3.21	.84		
Okumayı öğretme	1000 TL ve Altı	102	2.54	1.01	2.074		
	1001-3000 TL	190	2.43	1.10			
	3001 TL ve ...	82	2.22	1.06			
Ortak okuma	1000 TL ve Altı	102	2.47	.89	3.599*	3001 TL ve ... ~ 1000 TL ve altı	
	1001-3000 TL	190	2.64	.95			
	3001 TL ve ...	82	2.84	.90			
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği (ÇOF)	Çocuğun okuma talebi	1000 TL ve Altı	102	3.43	.78	1.952	
		1001-3000 TL	190	3.27	.93		
	Çocuğun okuma - yazma davranışı	1000 TL ve Altı	102	3.18	1.03	.973	
		1001-3000 TL	190	3.30	.88		
		3001 TL ve ...	82	3.37	.91		

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Ailelerin aylık gelirlerine göre ebeveyn okuma inancı ölçeği, ev ortamında okuma faaliyetleri ölçeği ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlem ölçeği alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde; ebeveyn okuma inancı ölçeği “bilgi temeli olarak okuma” ve “okumanın olumlu etkisi2”, ev ortamında

okuma faaliyetleri ölçeği “*kitapçı ve kütüphane ziyareti*”, “*okumaya model olma*” ve “*ortak okuma*” alt ölçek ortalamalarının ailenin aylık ortalama geliri arttıkça arttığı diğer alt ölçek puanlarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4). Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları “bilgi temeli olarak okuma [ $F(2, 371) = 4.600; p < .01$ ]”, “okumanın olumlu etkisi2 [ $F(2, 371) = 5.359; p < .01$ ]”, “kitapçı ve kütüphane ziyareti [ $F(2, 371) = 6.041; p < .01$ ]”, “okumaya model olma [ $F(2, 371) = 10.648; p < .01$ ]”, “ortak okuma [ $F(2, 371) = 4.600; p < .01$ ]” alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın hangi gelir grubundaki ailelerin lehine olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçları farkın düşük gelirli aileler ile yüksek gelire sahip aileler arasında ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin lehine olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 4)

Ebeveynlerin okuma inançları ile ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 5 'te sunulmuştur.

**Tablo 5 . Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Değerleri**

EOİÖ	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	EOF	XII	XIII	
I. Kaynaklar	.743**	-													
II. Okumanın olumlu etkisi1	.818**	.533**	-												
III. Öğretimin etkililiği	.710**	.375**	.496**	-											
IV. Sözel katılım	.699**	.407**	.538**	.375**	-										
V. Bilgi temeli olarak okuma	.693**	.432**	.500**	.395**	.489**	-									
VI. Okumanın olumlu etkisi2	.552**	.414**	.308**	.235**	.231**	.195**	-								
VII. Kitapçı ve kütüphane ziyareti	.409**	.282**	.336**	.265**	.249**	.270**	.328**	-							
VIII. Yazmaya model olma	.309**	.213**	.284**	.181**	.207**	.281**	.146**	.447**	-						
IX. Okumaya model olma	.356**	.244**	.272**	.223**	.249**	.298**	.233**	.506**	.470**	-					
X. Okumayı öğretme	.126*	-.020	.137**	.180**	.130*	.056	.021	.168**	.272**	.258**	-				
XI. Ortak okuma	.483**	.379**	.430**	.234**	.289**	.358**	.363**	.509**	.353**	.432**	.178**	-			
EOF	.476**	.306**	.413**	.310**	.319**	.356**	.305**	.739**	.731**	.759**	.564**	.695**	-		
XII. Çocuğun okuma talebi	.427**	.318**	.403**	.212**	.282**	.329**	.264**	.341**	.363**	.420**	.187**	.491**	.512**	-	
XIII. Çocuğun okuma yazma davranışı	.279**	.237**	.255**	.147**	.174**	.226**	.144**	.225**	.312**	.309**	.200**	.338**	.396**	.580**	
ÇOF	.375**	.299**	.348**	.192**	.241**	.296**	.213**	.301**	.370**	.392**	.218**	.443**	.492**	.827**	.938**

EOİÖ (Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği), EOF (Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği), ÇOF (Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği)  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Ev ortamında okuma faaliyetleri ölçeği okumayı öğretme alt ölçeği ile Aile okuma inancı ölçeği “kaynaklar”, “bilgi temeli olarak okuma” ve “okumanın olumlu etkisi2” alt ölçekleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte Tablo 5 incelendiğinde, araştırmada ele alınan diğer bütün değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 5’teki korelasyon değerleri dikkate alınarak aile okuma inanç puanlarının yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesine yönelik regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu çerçevede ailelerin ev ortamında okuma faaliyet puanları, çocuğun okuma faaliyetlerini gözlem puanları, ailedeki çocuk sayısı, ailenin aylık ortalama geliri, aile okuma inanç puanlarının önemli bir yordayıcısı mıdır? Sorusu sorulmuş ve bu değişkenlere göre aile okuma inancı puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 6 ’te verilmiştir.

**Tablo 6.** Aile Okuma İnancı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Sonuçları

Değişken	B	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Değişim	$\beta$	$\beta^2$	t	p
<b>Sabit</b>	2.538	-	-	-	-	-	37.716	.000
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri	.178	.476	.226	.226	.371	.138	7.291	.000
Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem	.070	.502	.252	.026	.175	.031	3.442	.001
3001 TL ve Üstü gelire sahip Olma	.094	.515	.266	.013	.120	.014	2.698	.007
Tek Çocuklu Olma	.080	.527	.278	.012	.110	.012	2.471	.014
<b>R<sup>2</sup>=0.278</b>	<b>F= 35.446</b>	<b>sd= 4;369</b>	<b>p=0.000</b>					

Tablo 6’ daki değerlere göre dört değişken, ailelerin okuma inanç puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ve birlikte aile okuma inanç puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %28’ini açıklamaktadır (R=0.527, R<sup>2</sup>=0.278 ve p<.01).

Aile okuma inanç puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından dört değişkenin anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının karelerindeki değişim dikkate alındığında, ev ortamında okuma faaliyetlerinin %23, çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemenin % 3, 3001 TL ve üstü gelire sahip olmanın %1 ve tek çocuklu olmanın da %1 oranında varyansa katkı sağladığı görülmektedir.

#### 4. Tartışma ve Yorum

Okul öncesi dönemde çocuğu olan anne ve babaların okuma faaliyetlerine ilişkin inançlarını incelemeyi amaçlayan tarama modelindeki araştırmamızda, genel olarak ebeveynlerin okuma inanç ölçeğine verdikleri cevapların “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu; bununla birlikte bazı ebeveynlerin “asla katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Ebeveynlerin ev ortamında okuma faaliyetleri ölçeği kapsamında, farklı sıklıklarda olsa da, yaklaşık % 70’inin çocukları ile kitapçı ve kütüphane ziyaretinde buldukları, yazmaya ve okumaya model olacak çalışmalar yaptıkları, okumayı öğretme ve ortak okuma çalışmaları yapma

etkinliklerinde buldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında % 30'luk bir bölümünün de bu etkinliklere yer vermediği belirlenmiştir. Evans, Shaw ve Bell (2000) tarafından da belirtildiği gibi, ebeveynlerin çocukları ile kütüphane ziyareti yapma, ortak okuma aktiviteleri düzenleme şeklindeki okuma yazmayı özendirme tarzındaki faaliyetleri çocukların ilerideki dil ve okuryazarlık performanslarının önemli bir yordayıcısıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde, araştırmamızda %70'lik bir kesimden bu faaliyetleri çocukları ile yaptıkları konusundaki görüşler dikkat çekici olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, DeBaryshe, Binder ve Buell'de (1998) anne babaların okuryazarlık konusunda inançlarının, evde çocukları ile yaptıkları okuma yazma etkinlikleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Ebeveynlerin yaklaşık %90'ı her zaman olmamakla birlikte haftada 1-2 defada olsa çocuklarının okuma talebi içinde olduklarını ve kendi kendilerine kaldıklarında okuyup yazıyormuş gibi oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir.

Ailenin sahip olduğu çocuk sayısı ile kaynaklar, okumanın olumlu etkisi<sup>1</sup> ve okumanın olumlu etkisi<sup>2</sup> alt ölçeklerinde bir çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya paralel olarak, kitapçı ve kütüphane ziyareti ve ortak okuma alt ölçeklerinde de bir çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocuğun okuma talebi alt ölçeğinde de bir çocuklu ailelerin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuk ya da çocukları ile geçirdikleri vaktin ve onlar ile yaptıkları okuma yazma etkinliklerinin ailedeki çocuk sayısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu da bize ilgili araştırmalarda demografik faktörler altında ele alınan aileye yönelik kriterler arasında ailedeki çocuk sayısının da eklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan analiz sonuçları “bilgi temeli olarak okuma, “okumanın olumlu etkisi<sup>2</sup>, “kitapçı ve kütüphane ziyareti”, “okumaya model olma” , “ortak okuma” alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu, farkın düşük gelirli aileler ile yüksek gelire sahip aileler arasında ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin lehine olduğunu ortaya koymuştur. Ailenin sahip olduğu maddi imkânlar, ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları okuma yazma faaliyetleri açısından dikkat çekici bir değişkendir. Curenton ve Justice (2008) de ailelerin sosyo-ekonomik statülerinin, çocukları ile yaptıkları okuma yazma etkinliklerinin kalitesi ve miktarı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Aile okuma inanç puanlarının en önemli yordayıcısının *ev ortamında okuma faaliyetleri* (varyansın %23'ünü açıklıyor) olduğu bunu da sırasıyla, “*çocuğun okuma faaliyetlerini gözleme* (% 3)”, “*3001 TL ve üstü gelire sahip olma* (%1)” ve “*tek çocuklu olma* (%1)” değişkenlerinin izlediği belirlenmiştir. Dolayısıyla okumanın yararına inançları yüksek ailelerin ev ortamında okuma



çalışmalarına daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Bulgular okuma inançlarının gelir düzeyi yüksek ve tek çocuklu ailelerde daha gelişmiş olduğu şeklinde de değerlendirilebilir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Bulgular incelendiğinde; ebeveynlerin okuma inançlarına ilişkin yanıtlarının küçük bir bölümünün de olsa” asla katılmıyorum” ile “katılmıyorum” seçeneklerinde olduğu görülmüştür.

Aile okuma inancı ölçeği asla katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (4) dördümlük likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin aile okuma inancı ortalama puanlarının büyük bir çoğunlukla “katılıyorum” ile “tamamen katılıyorum” seçeneklerine karşılık geldiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, ebeveynlerin okumaya ilişkin güçlü bir inanca sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucu destekler nitelikte ebeveyn okuma inancı ölçeği toplam puanları ile ev ortamında okuma faaliyetleri ölçeği, çocuğun okuma faaliyetlerini gözlem ölçeği alt ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısı da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ebeveynlerin okuma inançları ile ev ortamında çocuklarına sağladıkları olanaklar, bu bağlamda çocukları ile geçirdikleri zamanın kalitesi vb. birçok değişken birbiriyle ilişkilidir ve sonuçta bunlar çocuğun okumaya ilişkin inancının da gelişmesine katkıda bulunmaktadır denilebilir. Bu nedenle ebeveynlerin inançlarını belirlemek ve yanlış inançlara sahip ebeveynlerin inançlarını olumlu yönde değiştirmelerine olanak tanıyacak etkinlikler düzenlemek önemlidir.

Araştırmamızdaki niceliksel veriyi, ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları okuma yazma etkinliklerini gözlemleyerek niteliksel veri ile desteklemek bu konuda genellemeler yapmak konusunda daha güven verici olacaktır. DeBaryshe ve Binder (1994) bu konuda yaptıkları araştırmalarda ebeveynler tarafından doldurulan raporlarla, gözlemsel veri arasında güçlü bir ilişki bulmuştur.

## Kaynaklar

- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Borg, M. (2001). Teacher belief, *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher,” *TESL-EJ*, 9(2), <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a5/>
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36, 346–348.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002) Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study, *Reading Research Quarterly*, 37, 408–427.
- de Jong, P. F., & Leseman, P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389–414.

- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. D., Binder J.C. & Buell, M. J. (1998). Mother' implicit theories of early literacy instruction for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- DeBaryshe, B.D., & Binder, J.C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual & Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104, 197-213.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Farrell, T. S. C. & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: a case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13,
- Farver, J.M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C.J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Hammer, C. S., Rodríguez, B. L., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language Speech and Hearing Services in the Schools*, 38, 216-224.
- Hu, L. T., & Bnetler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (2003) Sociocultural contexts for teaching and learning. *Handbook of Psychology*. Three:123-151.
- Kozulin, A. & Presseisen, B. Z., (1995). Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning. *Educational Psychologist*, Vol. 30 (2), 67-75.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Mahn, H. (1999). Sociocultural theory: Vygotsky's methodological contribution. *Remedial and Special Education*, 20(6), 341-350.
- Oldford-Matchim, J. & Singh, A. (2002). Mothers' involvement in their children's reading: the SORT program <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win22/oldford-matchim-singh.htm> adresinden 20.11.2013 tarihinde alınmıştır.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Purcell-Gates, V., & Dahl, K. (1991). Low SES-children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23, 1-34.
- Rodríguez, Barbara L. , Hammer, Carol Scheffner & Lawrence, Frank R.(2009) 'Parent Reading Belief Inventory: Reliability and Validity With a Sample of Mexican American Mothers', *Early Education & Development*, 20:5, 826 — 844
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. İçinde J.V. Wertsch, P. Del Rio, A. Alvarez (Düz.), *Sociocultural studies of mind*. NY: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by Toddlers and Caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, sayı 58, no 8, syf. 5.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7, 329-363.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 391-405.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

- Shermer, M. (2011). *İnanan beyin; İnançları doğru gibi kurgulama ve pekiştirme süreci*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual development in bilingual kindergarteners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 22-49.
- Vandermaas-Peller, M., Way, E., & Umpleby, J. (2002). Guided participation in a cooking activity over time. *Early Child Development and Care*, 172, 547-554.
- Vygotsky, L S. (1978). Educational implications. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-153). Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn*. (Second edition) Oxford: Blackwell
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Chu-Chu & Honig, Alice Sterling (2008). 'Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory', *Early Child Development and Care*, 1-22.

### Extended English Abstract

Behaviours have been affected by beliefs (Borg, 2001, 2005; Eisenhart, Shrum, Harding, and Cuthbert, 1988, in Farrell & Lim, 2005) and beliefs have influence on individuals' personal and professional lives. This means that individuals accept, reject or appreciate new information in line with their beliefs (Schoenfeld, 1983; in Borg, 2005). Beliefs have been considered as the best representatives of the decisions taken by the individuals during their life period (Bandura, 1986; Rokeach, 1968; in Pajares, 1992). Therefore; adults' decisions about reading and their way of interpretations are effective on their reading beliefs (Woods, 1996). In other words; what the family is engaged at home is a kind of reflection of beliefs, functioning as a filter and decisions and judgements taken about education have been determined through this filter (Shavelson and Stern, 1981, in Farrell & Lim, 2005).

There is a relationship among parents' literacy beliefs, the atmospheres that the parents provided for their children and families' socio-economic characteristics. This also influences the social atmosphere in which literacy activities are conducted (Serpell, Sonnensechein, Baker, & Ganapathy, 2002). The home environment in which the child lives provides:

- a) awareness-raising on literacy activities
- b) observation of literacy behaviours of people around him/her
- c) discovery of literacy behaviours independently
- d) participation into common literacy activities with people around
- e) an opportunity to make use of family members' teaching strategies in shared literacy activities (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000).

To conclude, it can be said that parents' literacy beliefs are very important for children's language acquisition, future school lives and life achievements. In the related research literature, it was seen that the Parent-Reading Belief Inventory, developed by DeBaryshe and Binder (1994) was mostly used, focusing on different variables. Various researchers, DeBaryshe and Binder with African-American parents (1994), Rodrigues, Hammer and Lawrence (2009) with Mexican-American parents, Wu and Honig (2008) with Taiwanese parents, investigated parents' literacy beliefs in different communities. After a revision in the related field in Turkey, it has been seen that there is no other study, except the Turkish adaptation of DeBaryshe and Binder's Parent-Reading Belief Inventory (Türkay and İflazoğlu Saban, 2011). Therefore; this study aims to find out what the literacy beliefs of parents who have children at the pre-school education period are.

The main objective of this study is to analyse literacy-related beliefs of parents having children at the age of 3-6. In line with this objective, this research intends to answer the following research questions:

- 1- How is the distribution of scores related to parents' home literacy activities, the child's literacy behaviours and the child's demand for reading?
- 2- Is there a significant relationship among parents' literacy beliefs, parents' home literacy activities, the child's literacy behaviours and the child's demand for reading?
- 3- Is there a significant relationship between parents' education level and their literacy beliefs?
- 4- Is there a significant relationship between parents' monthly income and their literacy beliefs?

This study is a relational survey research. The population of the study is composed of children between the ages of 4 and 6, and their parents, living in the central administrative districts of Adana; namely, Seyhan, Yüreğir, Çukurova and Sarıçam. The sample of this research is based on 374 family members who volunteered to take part in our study.

Of 374 family members, 282 of them were the child's mother, 84 of them were the child's father, 8 of them were the child's elder sister or maternal/paternal aunt or the child's paternal uncle. 193 of the children in the study were female; whereas, 181 of them were male. The children's ages were between 35-45 months and 66 months and older, of which mean was 67.3 months (SD=8.44)

As the data collection tools in this study, the Parent Reading Belief Inventory (PRBI) developed by DeBaryshe and Binder (1994), the Inventory of Maternal Literacy Practice (MLP) developed by Wu and Honig (2008), the Inventory of Child Literacy Behaviours (CLB) and the Personal Information Form developed by the researchers were used. The data collection tools were administered in the spring and fall semesters of the academic year of 2010-2011. For the data analysis, descriptive statistics such as the mean and the standard deviation were used. In addition to these, t-test, one-way variance analysis and Pearson correlation coefficient were calculated.

First, the scores based on the Parent Reading Belief Inventory were considered in terms of the score distribution according to the four-point scale in a Likert format (1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = agree; 4 = strongly agree). It was seen that 1.3 % (f:5) and 17.6 % (f:66) of the parents chose *strongly disagree* and *disagree* options.

The mean of the parents' PRBI scores were, respectively; 3.37 (SD=.50) for the factor of *Resources*, 3.39 (SD=.41) for the factor of *Positive Affect1*, 3.28 (SD=.41) for the factor of *teaching efficacy*, 3.16 (SD=.44) for the factor of verbal participation, 3.27 (SD=.45) for the factor of *knowledge*, 3.02 (SD=.64) for the factor of *Positive Affect2*.

The correlation coefficient among the total scores of the Parent Reading Beliefs Inventory, the Home Literacy Practices Inventory and the sub-scale scores of the Inventory of Child Literacy Practices was found to be statistically significant at 0.05. No significant relationship was found among the teaching reading sub-scale of the Home Literacy Practices Inventory and the *Resources* ( $r=-.02$ ), *Knowledge Base* ( $r=.06$ ), *Positive Affect2* ( $r=.02$ ) subscales of the Parent Reading Beliefs Inventory. However; a positive significant relationship at 0.01 was found among the *Positive Affect1*, *Teaching Efficacy*, *Verbal Participation* sub-scales of the Inventory of Parent Reading Beliefs Inventory and the *library and bookstore visit*, *model writing*, *model reading* and *parent child joint reading* sub-scales of the Home Literacy Practices Inventory. In addition; a positive significant relationship at 0.01 was found between the sub-scales scores of the Inventory of Child Literacy Practices and the Inventory of Parent Reading Beliefs. These results are also in line with the findings of previous related studies (Wu and Honig, 2008).

As can be seen in the findings, the parents –though it was very limited- chose “Strongly disagree” and “Disagree” options.

The Parent Reading Beliefs Inventory had on a four-point scale in a Likert format (1 = strongly disagree; 4 = strongly agree). The scores of the participant parents, which were based on the Inventory of Parent Reading Beliefs were mostly at the “Agree” and “Strongly Agree” options.

These results may imply that parents have strong beliefs in reading. In line with this, the correlation coefficient among the total scores of the Inventory of Parent Reading Beliefs, the Inventory of Home Literacy Practices and the sub-scale scores of the Inventory of Child Literacy Practices was found to be statistically significant. Various variables such as parents' beliefs about reading, the literacy opportunities that parents have provided for their children at home and the quality of time that parents spend with their children are related to each other, so all these factors can be said to contribute children's literacy beliefs to develop. All in all, it can be concluded that it is vital to investigate parents' beliefs and to plan intervention programs to change their negative attitudes into positive –if they have.