



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA MOTİVASYONU ÜZERİNDE AİLE OKUMA İNANÇLARININ ETKİSİ

THE EFFECT OF FAMILY READING BELIEFS ON BEGINNING LEVEL READERS' READING MOTIVATION

Seçkin GÖK* Ergün ÖZTÜRK**

* Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, seckinok@posta.mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6095-9828

** Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ergunozturk@erciyes.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-4800-8437

Referans: Gök, S., Öztürk, E. (2023). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 82-106.

Gönderilme Tarihi: 21.04.2023

Kabul Tarihi :31.05.2023

Özet: Bu araştırma aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucu (BDO)'larının okuma motivasyonuna etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 282 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek üzere Aile Okuma İnanç Ölçeği ve BDO'larının okuma motivasyonunu belirlemek üzere Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Aile Okuma İnanç Ölçeği ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine okulun ilk haftası uygulanmıştır. BDO'ları Okuma Motivasyonu Ölçeği ise aynı eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrencilere uygulanmıştır. Bu araştırmada verilerin analizi için yüzde frekans analizi (betimsel istatistik), Pearson korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında ebeveyn okuma inançları düzeyinin ve BDO'larının okuma motivasyonu düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile okuma inançlarının tüm alt boyutları birlikte ele alındığında, BDO'larının okuma motivasyonu düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak aile okuma inançlarının BDO'larının okuma motivasyonuna etkisinin olmadığı görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarından sadece kaynaklar alt boyutunun BDO'larının okuma motivasyonuna etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Motivasyon, Okuma motivasyonu, Aile okuma inançları, Başlangıç düzeyi okuyucuları (BDO).

Abstract: This research was conducted to examine the effect of family reading beliefs on the reading motivation of beginner readers (BR). A quantitative research method was used in the study. The research was carried out within the framework of the relational screening model. In this study, the simple random sampling method was chosen among the random sampling methods. The sample of the study consisted of 282 primary school first-grade students and their parents. In the study, the Parent Reading Belief Scale was used to determine the reading beliefs of the parents and the Beginner Readers' Reading Motivation Scale was used to determine the reading motivation of the BRs. The Family Reading Belief Scale was administered to the parents of the first grade primary school students in the first week of school. The Motivation Scale for Reading BRs was applied to the students in the second semester of the same academic year. In this study, percentage frequency analysis (descriptive statistics), Pearson correlation test and multiple regression analysis were used for data analysis. In this study, it was concluded that the level of parental reading beliefs and the level of reading motivation of BRs were high. When all sub-dimensions of family reading beliefs are considered together, it has been concluded that there is no significant relationship between the reading motivation of the BRs. Therefore, it has been observed that family reading beliefs do not have an effect on the reading motivation of BRs. It was concluded that only the resources sub-dimension, one of the sub-dimensions of the family reading beliefs scale, had an effect on the reading motivation of the BRs.

Keywords: Reading, Motivation, Reading motivation, Family reading beliefs, Beginner reader (BR).

1. Giriş

Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırıcılık teorisine göre, öğrenme, mevcut seviyeden daha yüksek bir seviyeye doğru sürekli bir değişimdir. Bu değişim, sosyal etkileşimin bir sonucu olarak yakınsak gelişim alanında meydana gelmektedir. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun bir yetişkin rehberliğinde veya akranlarıyla iş birliği içinde çalıştığına ortaya koyduğu potansiyel ile kendi potansiyeli arasında oluşan farktır. Çocuktaki öğrenme yakın çevre desteği aldığında daha fazla olacaktır. Öğrenciler, mevcut düzeylerinin hemen ötesindeki becerilere ve bilgilere ulaşmaları için sürekli yeni görevler deneyimlemelidir. Bu deneyimlerin sonucu olarak öğrencilerin motivasyonu artacak ve öğrenciler önceki bilgi ve becerilerinin üzerine

yeni bilgi ve beceriler inşa edecektir (Vygotsky, 1978). Bu yapılandırmacı teoriye göre öğrenci "işlevsel farkındalık" düzeyine ancak kişisel olarak dâhil olması durumunda ulaşabilecektir. Öğrencinin kişisel olarak yeni deneyimler kazanmasının ön koşulu ise bunu yapmayı istemesi ve bundan zevk almasıdır. Dolayısıyla öğrencinin motive olması gerekmektedir. Motivasyon, bilginin yapılandırılmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir. Bilgi öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırıldığından, öğrenme önemli ölçüde öğrencinin öğrenme sürecini anlama ve ilerletme konusundaki içsel dürtüsüne bağlıdır. Başka bir söylemle ilk olarak öğrencileri öğrenmeye katılma noktasında motive etmek gereklidir. Ek olarak motivasyon, bilgi inşası tamamlanana kadar tüm süreç boyunca gerekli olacaktır (Ciampa, 2010). Wigfield ve Gutrie (1997), çocukların belli bir duruma karşı motivasyona sahip olduklarında duruma yönelik etkinliklere katılım gösterdiklerini ancak belirli bir duruma karşı yeterince motive olmadıklarında katılım göstermek istemediklerini belirtmiştir. Motivasyon, öğrenme için bir ön koşuldur (Turner, 1995). Bu nedenle, öğrencilerin eğitim-öğretim ortamları onların motive olmalarını sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir (Perkins, 1986).

Eğitimin özellikle de temel eğitimin en önemli amaçlarından biri çocuklara dil becerilerini kazandırmaktır. Temel dil becerilerinden biri olan okuma, zihinsel ve karmaşık bir aktivitedir (Akyol, 2017). Ayrıca okuma öğrenmenin temel araçlarından biridir. Bununla birlikte okuma çaba gerektiren bir etkinliktir. Bu anlamda motivasyon okuma için kritik bir öneme sahiptir. Çünkü okuyucular okuma etkinliğini seçip seçmeme hususunda motive olmaya ihtiyaç duyarlar (Öztürk ve Aydemir, 2013). Dolayısıyla bu faaliyet okuma motivasyonu olmadan eksik kalmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama sadece dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerilerini (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990) değil aynı zamanda okuma motivasyonu gibi öz düzenleme yapılarını da içinde barındırmaktadır (Duke ve Cartwright, 2021). Okuma motivasyonu, bireyin okumanın konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili kişisel hedeflerini, değerlerini ve inançlarını kapsamaktadır (Cambria ve Guthrie, 2010; Guthrie ve Wigfield, 2000; Katrancı, 2015). Örneğin; aileleri bir köpek yavrusu evlat edinme kararı aldığı anda, çocuklar köpekler hakkında daha fazla bilgi edinmek için köpek ırkları hakkında kitaplar okuyabilirler (Barber ve Klauda, 2020).

Okuma motivasyonu okuma etkinliklerine ayrılan zamanı da etkilemektedir (McGeown vd., 2016). Bu bağlamda "Matthew Etkisi" iyi ve zayıf okuyucular arasındaki farkı açıklayabilecek etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü okumaya zaman ayıran öğrencilerin okuma becerisi gelişmekte, gelişen okuma becerisi ise öğrencilerin okumaya daha çok zaman ayırmasını sağlamaktadır (Duff vd., 2015; Gök ve Yıldırım, 2022; Stanovich, 1986). Sonuç olarak okuyucuları motive etmek iyi ve zayıf okuyucular arasındaki bu farkın azalmasına katkı sağlamak adına da oldukça önemlidir (Bates vd., 2016).

Okuma motivasyonu, akademik alanın genel kavramsallaştırmalarına uygun olarak, davranış, duygu veya bilişte yansıtıldığı gibi, bireyin okumaya fiili katılımını ifade etmektedir (Guthrie vd., 2012). Örneğin, davranışsal katılım; bir çocuğun okurken sürekli dikkatinde ortaya çıkabilir; duygusal katılım, bir kitabı tartışırken yüz ifadelerinden ve beden dilinde görülebilir ve bilişsel katılım, öğretmenin sorularına doğru ve mantıklı yanıtlarda ortaya çıkabilmektedir (Lutz vd., 2006; Taboada vd.,

2015). Okuma bağlılığı modeline (Guthrie ve Klauda, 2016) göre okuma motivasyonu, başarıyı destekleyen okuma bağlılığı üretir. Yani, öğrenciler okuma hedefleri belirlediklerinde, okumaya değer verdiklerinde ve okuyucu olarak kendilerine inandıklarında okuma etkinliklerine daha istekli ve tam olarak katılırlar. Aktif okuma katılımı, bireylerin okuduğunu anlaması için gerekli olan çeşitli bilişsel süreçleri oluşturmasına yardımcı olur (De Naeghel vd., 2012; Taboada vd., 2009).

İlkokulun ilk yılları okuma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi noktasında ayrı bir önem taşımaktadır (Kanonire vd., 2022). Özellikle ilkokul birinci sınıfta motivasyon, öğrencilerin okuma yazma becerisi edinmesine ve bu becerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Başka bir söylemle bu yıllarda okuma yeterliliği ve okuma motivasyonu ayrılmaz bir şekilde bağlantılı görünmektedir (Bates vd., 2016). İlkokul öğrencileriyle yapılan birçok çalışmanın (Baker ve Scher, 2002; Schiefele vd., 2016) bulguları da bu durumla örtüşmektedir. Wang ve Gutrie'ye (2004) göre çocuklar birçok farklı nedenle okumaya motive olabilmektedir. Çocuklar dış çevrenin beklentilerini veya kendi isteklerini karşılamak için okuyabilirler. Dahası çocuklar, aileleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşmak için de okuyabilirler. Çocukluğun ilk yıllarında, aile, çocukların gelişiminde en önemli faktördür. Çünkü aile, çocuğun gelişimini etkileyecek ana hatların olduğu mikrosistemin bir parçasıdır. Ayrıca mikrosistem en güçlü yakın kuvvetleri içinde barındırmaktadır (Brim, 1975; Bronfenbrenner, 1977; Evans, 2000). Çocuklar başlangıçta aile ortamında eğitilir ve ebeveynleri ilk eğitimcileri olarak kabul edilir (Alper, 2008). Bu bağlamda aile katılımı ile çocuğun dil gelişimini ve okuma becerileri arasında ilişki olduğu yapılan çalışmalar (Aydoğan ve Çat, 2012; Peixoto vd., 2022; Özdemir ve Şerbetçi, 2018) sonucunda ortaya konulmuştur. Ayrıca aile faktörü çocuklarda; okuma gelişimini (Nehal, 2017), okuma alışkanlığının kazanımını (Ahmad vd., 2020), okuma başarısını (Bradley, 2010), okuma yazma süreçlerini (Kıvrak, 2019) ve okuma yazmaya hazırlık süreçlerini (Kılıç, 2018) etkilemektedir. Ek olarak ev okuryazarlık ortamının zenginliği ile sözlüksel bilgi, kelime tanıma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki de vardır (De Jong ve Leseman, 2001). Bu noktada ailelerin çocuklarının dil gelişimine ilişkin sergiledikleri davranışların önemli olduğu söylenebilir. Ailelerin, çocuklarının dil ve edebî gelişimlerine yönelik sergiledikleri davranışlar ise aile okuma inancı olarak ifade edilmektedir (Weigel vd., 2005).

Aile okuma inançları, erken okuryazarlığı destekleyecek şekilde arttıkça, ebeveynlerin çocukları ile gerçekleştirdikleri okuryazarlık faaliyetlerinin sıklığı ve kalitesi de artmaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994). Ebeveynlerin inançları, ebeveynlerin kişisel deneyimlerine ve ebeveynler ile çocuklar arasındaki benzersiz etkileşimli ilişkiye göre gelişmektedir (Rowe ve Cassilas 2010). Ayrıca ebeveynlerin okumayı keyifli bir aktivite olarak görmeleri ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde daha aktif rol almaları durumu da çocukların okumaya daha fazla ilgi göstermelerini, yazma konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve akademik değerlendirmelerde daha iyi sonuçlar almalarını sağlamaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994).

Ev okuryazarlığı ortamları ve ebeveynlerin okuma inançlarının, çocukların okuryazarlık gelişimini etkileyen önemli faktörler olduğu düşünülmektedir. Okula girişte çocukların okuryazarlık gelişimindeki önemli boşluklar, ev ortamlarının çocukların gelişimi

üzerindeki kritik etkisini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin okuryazarlık inançları, ev okuryazarlık ortamları ve özellikle küçük çocuklar ve ebeveynleri arasındaki etkileşim, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen potansiyel faktörler olarak yoğun bir şekilde tartışılmaktadır (Teng, 2014). Ayrıca ev ortamlarında kitap okuma sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesi de önem kazanmaktadır (Hart ve Risley, 1995). Ek olarak ebeveyn okuma inançları ile evdeki okuma uygulamalarının ilişkili olduğu görülmektedir (DeBaryshe ve Binder, 1994; Teng vd., 2017). Dolayısıyla çocuğun okumaya ilgisi ailelerin inançlarıyla da ilgilidir. Ebeveynlerin okumayı bir eğlence kaynağı olarak görmesi çocuklarının okuma motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir (Baker ve Scher, 2002). Öğrenciler, ilköğretim düzeyinde öğrenmeye açık olarak okula gelse de önemli olan okulun ilk yıllarında sahip oldukları motivasyonu sürekli hale getirmektir (Öztürk ve Uzunkol, 2015). Bu noktadan hareketle çocuklardaki okuma isteği, arzusu yani motivasyonunun ailenin de katkılarıyla sürekli bir hal alabilmesini sağlamak oldukça önemlidir. Aile katkısı denince akla; ebeveynlerin çocuğun okuma ihtiyaçlarına uygun ortamı yaratması, çocuğa kitap okuması, çocuğa model okuyucu olması, evde bir kütüphane oluşturması gibi durumlar gelebilmektedir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin sayısının gün geçtikçe azaldığı ve çocukların erken yaşta itibaren teknolojik araçlarla daha fazla zaman geçirdikleri düşünüldüğünde bu bağlamda hem ailenin hem de öğretmenlerin alması gereken bir dizi önlem vardır. Çünkü okuma becerisi toplumun gelişimini yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple hayattır. Okuma becerisinin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde ailenin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların sorumluluğu önemli ve ortaktır.

Alanyazına bakıldığında Türkiye’de aile okuma inançları ve okuma motivasyonu ile ilgili azımsanamayacak miktarda çalışma olmasına rağmen aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonuna etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçların ebeveynlerin okuma inançlarını artıracak etkinliklerin, modellerin ve yöntemlerin bununla birlikte çocukların okuma motivasyonunu arttıracak çalışmaların yapılmasına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırma önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı aile okuma inançlarının BDO’larının okuma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ailelerin okuma inançları nasıldır?
- Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları nasıldır?
- Ailelerin okuma inançları alt boyutları ile başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu arasında ilişki bulunmakta mıdır?
- Ailelerin okuma inançları alt boyutlarının başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonuna anlamlı bir etkisi bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışma ilişkisel tarama yöntemine göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi birden fazla özelliğe ilişkin veriler toplanarak bunların arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2008; Can, 2022). Çalışmada aile okuma inançları ile BDO'larının okuma motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve BDO'ları okuma motivasyonunun aile okuma inançlarının alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığı, başka bir söylemle aile okuma inançlarının alt boyutlarının birlikte ve ayrı ayrı BDO'ların okuma motivasyonuna etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili Şehzadeler ilçesinde bulunan ilkokullardan rastgele seçilmiş altı ilkokulun birinci sınıfında öğrenim gören 310 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Her bir örnekleme eşit seçilme olasılığının verildiği ve seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemle basit seçkisiz örnekleme adı verilmektedir (Çıngı, 1994).

Çalışma grubunu oluşturan velilerin 82'si (%29.18) kadın ve 200'ü (%70.92) erkektir. Ayrıca 69'u (%24.46) 30 yaş ve altı, 95'i (%33.68) 31-35 yaş aralığında, 71'i (%25.17) 36-40 yaş aralığında ve 46'sı ise (%16.31) 41 ve üstüdür. Çalışma grubunu oluşturan velilerin eğitim durumu incelendiğinde ise 68'inin (%24.11) ilköğretim, 138'inin (%48.93) ortaöğretim, 50'sinin (%17.73) yükseköğretim, 24'ünün (%8.51) lisans ve 2'sinin (%0.70) lisansüstü düzeyde olduğu görülmüştür.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Aile (Ebeveyn) Okuma İnançları Ölçeği kullanılmıştır.

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin 20 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapısı vardır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçek BDO'ların okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Aile (Ebeveyn) okuma inanç ölçeği

Aile Okuma İnanç Ölçeği (Parent Reading Belief Inventory, PRBI), DeBaryshe & Binder (1994) tarafından geliştirilmiştir. Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek yedi alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: sözel katılım, öğretimin etkililiği, bilgi kaynağı, olumlu etki, kaynaklar, okuma yönergesi ve çevresel etki. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları 3-6 yaş arası çocuğu olan 420 ebeveynle yürütülmüştür. Bu çalışmaların sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının .45- .87 arasında değiştiği

görülmektedir. Ayrıca ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı .97'dir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin toplanması

Çalışmada kullanılan ölçekler, Manisa ili Şehzadeler ilçesindeki seçkisiz bir şekilde seçilmiş altı ilkokulda öğrenim gören toplam 310 birinci sınıf öğrencisine ve ailelerine uygulanmıştır. Bu okulların tamamı devlet okuludur. Çalışmaya yönelik Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Aile okuma inanç ölçeği okulun ilk haftası ailelere öğretmenler yoluyla ulaştırılmış. Ailelerin ölçeği doldurması sağlanmıştır. Ancak araştırmacılardan birine (ilk yazar) ulaşan ölçeklerden 28'i verilen yanıtların güvenilir olmaması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca bu velilerin çocuklarına başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği de uygulanmamıştır. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği Mayıs ayında uygulanmıştır. Mayıs ayında birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisini kazanmış olacağı düşünülmüştür. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği için öğrencilere 40 dk. süre verilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada veriler Pearson korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi ile SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi değişkenin etkilerini belirlemek amacıyla yapılır (Can, 2022). Çoklu doğrusal regresyon analizinin uygulanması için birtakım koşullar sağlanmalıdır. Bu koşullara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Yapılan çalışmada ölçülen değişkenler sürekli değişkenlerdir. Değişkenlere ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı incelenmiştir. Standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma grafiği doğrusal bir ilişkiyi tanımlamıştır. Noktalar bir eksen etrafında toplanma eğilimi göstermiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin bir diğer koşulu olan çoklubağlantılılık sorunu olup olmadığı ile ilgili modele giren değişkenlerin korelasyon değerleri incelenmiş ve elde edilen korelasyon değerlerinde sorun olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenler arasındaki her bir korelasyon değeri 0.80'den küçüktür. Aynı zamanda değişkenler arasında çoklubağlantılılık sorunu olup olmadığı konusunda VIF (Variance Inflation Factors /Varyans Artış Faktörü) ve Tolerans değerlerine bakılmıştır. Varyans artış faktörü, bağımsız bir değişkenin başka bağımsız bir değişkenle olan ilişkisini belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüküysal ve Öz, 2016). Elde edilen bulgular Tablo 1'te gösterilmiştir.

Tablo 1. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin VIF ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	VIF Değerleri	Tolerans Değerleri
Çevresel Etki	1.06	0.94
Kaynaklar	1.25	0.80
Bilgi Kaynağı	2.03	0.49
Okuma Yönergesi	1.06	0.94

Sözel Katılım	2.22	0.44
Olumlu Etki	1.79	0.55
Öğretimin Etkililiği	1.50	0.66

Tablo 1'e göre VIF değerleri 10'dan düşük ve Tolerans değerleri .20'den yüksektir (Büyüköztürk, 2013). Sonuç olarak çalışmadaki çoklu regresyon analizinde çoklubağılantılılık sorunu olmadığı görülmüştür. Ayrıca çoklu regresyon analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan velilerinin okuma inançlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Aile Okuma İnançları Ölçeği ve Alt boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Std. Sapma
Öğretimin Etkililiği	282	12	32	25.05	3.38
Okumanın Olumlu Etkisi	282	16	40	32.21	4.25
Sözel Katılım	282	8	32	26.96	3.71
Okuma Yönergesi	282	3	11	7.87	1.12
Bilgi Kaynağı	282	5	20	16.65	2.62
Kaynaklar	282	6	16	13.37	2.30
Çevresel Etki	282	2	8	5.25	1.46
Aile Okuma İnançları	282	59	155	127.39	12.50

Tablo 2'deki ebeveyn okuma inancı alt boyutlarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde öğretimin etkililiği alt boyutunun (\bar{X} =25.05, SS=3.38), okumanın olumlu etkisi alt boyutunun (\bar{X} =32.21, SS=4.25), sözel katılım alt boyutunun (\bar{X} =26.96, SS=3.71), okuma yönergesi alt boyutunun (\bar{X} =7.87, SS=1.12), bilgi kaynağı alt boyutunun (\bar{X} =16.65, SS=2.62), kaynaklar alt boyutunun (\bar{X} =13.37, SS=2.30) ve çevresel etki alt boyutunun (\bar{X} =5.25, SS=1.46) olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin bu ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının (\bar{X} =127.39, SS=12.50) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle ebeveynlerin okuma inançlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonuna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Std. Sapma
Okumada Bireysel İstek	282	8	18	16,62	1.77
Okuma Yeterliliği	282	8	18	17,21	1.44
Okumada Mücadele	282	6	15	12,97	1.57
Okuma Motivasyonu	282	26	57	47.85	5.62

Tablo 3'teki başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu alt boyutlarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde okumada bireysel istek alt boyutunun ($\bar{X}=16.62$, $Ss=1.77$), okuma yeterliliği alt boyutunun ($\bar{X}=17.21$, $Ss=1.44$) ve okumada mücadele alt boyutunun ($\bar{X}=12.97$, $Ss=1.57$) olduğu görülmektedir. Ayrıca başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının ($\bar{X}=47.85$, $Ss=5.62$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonunun oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada BDO'ların okuma motivasyonu ve aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Pearson korelasyon testi yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş olup normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. BDO'ların Okuma Motivasyonu ile Aile Okuma İnançları Ölçeğinin Alt boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Tablosu

	BDO'ların Okuma Motivasyonu	Çevresel Etki	Kaynaklar	Bilgi Kaynağı	Okuma Yönergesi	Sözel Katılım	Olumlu Etki	Öğretimin Etkililiği
BDO'ların Okuma Motivasyonu	1							
Çevresel Etki	.35	1						
Kaynaklar	.136*	.199*	1					
Bilgi Kaynağı	.089	.008	.255*	1				

Okuma Yönergesi	.021	.061	.053	.024	1			
Sözel Katılım	.132*	.089	.286*	.703*	-.009	1		
Olumlu Etki	.001	.095	.393*	.417*	.195**	.473	1	
Öğretimin Etkililiği	.018	.138*	.308*	.322*	.038	.398	.541*	1

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

Tablo 4 incelendiğinde BDO'ların okuma motivasyonu ile çevresel etki alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.035$), bilgi kaynağı alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.089$), okuma yönergesi alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.021$), kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.136$, $p < .05$), sözel katılım alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.132$, $p < .05$), olumlu etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.001$), öğretimin etkililiği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.018$) bir ilişki görülmüştür.

Kaynaklar ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.199$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, bilgi kaynağı ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.008$) bir ilişki olduğu, bilgi kaynağı ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.255$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, okuma yönergesi ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.061$) bir ilişki olduğu, okuma yönergesi ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.053$) bir ilişki olduğu, okuma yönergesi ile bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.024$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ayrıca sözel katılım ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r = 0.089$) bir ilişki olduğu, sözel katılım ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.286$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, sözel katılım ile bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0.703$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, sözel katılım ile okuma yönergesi arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=-0.009$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ve çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.095$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ve kaynaklar arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r = 0.393$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ve bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r = 0.417$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ile okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.195$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, olumlu etki ile sözel katılım arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=0.473$, $p < .01$) bir ilişki olduğu, öğretimin etkililiği ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = 0.138$, $p < .05$) bir ilişki olduğu, öğretimin etkililiği ile kaynaklar arasında

pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.308$, $p < .05$) bir ilişki olduğu ve öğretimin etkililiği ile bilgi kaynağı alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.322$, $p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ek olarak öğretimin etkililiği ile okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r= 0.038$) bir ilişki olduğu, öğretimin etkililiği ile sözel katılım arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.398$, $p < .01$) bir ilişki olduğu ve öğretimin etkililiği ile olumlu etki arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.541$, $p < 0.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Son olarak aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarının BDO'ların okuma motivasyonunu ne düzeyde yordadığını tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. BDO'ların Okuma Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Std. Hata	Beta β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Constant)	41.325	3.876	-	10.661	.000	-	-
Çevresel Etki	0.018	0.234	0.005	0.076	.940	0.035	0.005
Kaynaklar	0.353	0.162	0.144	2.184	.030*	0.136	0.131
Bilgi Kaynağı	-0.004	0.181	-0.002	-0.021	.983	0.089	-0.001
Okuma Yönergesi	0.202	0.304	0.040	0.663	.508	0.021	0.040
Sözel Katılım	0.244	0.134	0.161	1.827	.069	0.132	0.110
Olumlu Etki	-0.168	0.105	-0.127	-1.605	.110	0.001	-0.097
Öğretimin Etkililiği	-0.039	0.121	-0.024	-0.325	.746	0.018	-0.020

R= 0.203, R²= 0.041
F(7-274)= 1,684, p= .113

*p< .05

Tablo 5'te görüldüğü gibi aile okuma inançları ölçeğinin kaynaklar ($F(7-274) = 1.68$, $p < .05$) dışında tüm alt boyutları BDO'ların okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde açıklamamıştır ($F(7-274) = 1.68$, $p > .05$). Ayrıca bu yedi değişkenin birlikte okuma motivasyonu toplam varyansının % 4'ünü açıkladığı görülmektedir ($R=0.203$, $R^2=0.041$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin BDO'ların okuma motivasyonu üzerindeki görece önem sırası; sözel katılım ($\beta=0.161$), kaynaklar ($\beta=0.144$), olumlu etki ($\beta=-0.127$), okuma yönergesi ($\beta=0.040$), öğretimin etkililiği ($\beta=-0.024$), çevresel etki ($\beta=0.005$) ve bilgi kaynağı ($\beta=-0.002$) şeklinde ifade edilebilir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde aile okuma inançları ölçeğinin kaynaklar alt boyutu BDO'ların okuma motivasyonunun

anlamli ($t=2.184$, $p < .05$) yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin çevresel etki ($t=0.076$, $p > .05$), sözel katılım ($t= 1.827$, $p > .05$), bilgi kaynağı ($t= 0.663$, $p > .05$), olumlu etki ($t= -1.605$, $p > .05$) ve öğretimin etkililiği ($t= -0.325$, $p > .05$) alt boyutlarının BDO'ların okuma motivasyonunun anlamli yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde başlangıç düzeyi okuma motivasyonu ile bilgi kaynağı alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.089$) bir ilişki olduğu ancak değişkenler kontrol edildiğinde yine düşük ancak negatif yönde ($r= -0.001$) hesaplandığı görülmektedir. BDO'ların okuma motivasyonu ile olumlu etki alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= 0.001$) olan ilişki değişkenler kontrol edildiğinde negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.097$) olduğu görülmektedir. Yine BDO'ların okuma motivasyonu ile öğretimin etkililiği alt boyutu arasındaki ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeyde iken diğer değişkenler kontrol edildiğinde negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r= - 0.020$) olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre BDO'ların okuma motivasyonunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{BDO'ları Okuma Motivasyonu Puanı} = (0.018 \times \text{Çevresel Etki Alt boyutu Puanı}) + (0.353 \times \text{Kaynaklar Alt boyutu Puanı}) + (-0.004 \times \text{Bilgi Kaynağı Alt boyutu Puanı}) + (0.202 \times \text{Okuma Yönergesi Alt boyutu puanı}) + (0.244 \times \text{Sözel Katılım Alt boyutu Puanı}) + (-0.168 \times \text{Olumlu Etki Alt boyutu Puanı}) + (-0.039 \times \text{Öğretimin Etkililiği Alt boyutu Puanı}) + (41.325)$$

Sonuç olarak aile okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonuna hangi düzeyde etki ettiği incelenmiş ve aile okuma inançlarının okuma motivasyonu toplam varyansının sadece %4'ünü açıkladığı görülmüştür. Kısaca aile okuma inançları, BDO'ların okuma motivasyonunun anlamli bir yordayıcısı değildir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ailelerin okuma inançlarının toplam puanı incelendiğinde ailelerin, aile okuma inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}=127.39$, $Ss=12.50$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Curenton ve Justice (2008) yaptıkları çalışmada DeBaryshe ve Binder'in (1994) oluşturduğu aile okuma inanç ölçeğini kullanmış ve ölçekten alınan puanların ortalamasına ($\bar{X}=158.1$, $Ss=8.7$) göre ebeveyn okuma inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Saban ve Altınkamış'ın (2014) 374 ebeveyn üzerinde yaptığı çalışmada sadece ebeveynlerin %1.3 ile %17.6'sı aile okuma inanç ölçeğine "asla katılmıyorum" ve "katılmıyorum" cevabını vermiştir. Bu bulgular ışığında Saban ve Altınkamış'ın (2014) yaptığı araştırma sonucunda ebeveynlerin büyük bir kısmının aile okuma inanç ölçeğinde "katılıyorum" ve tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada da aile okuma inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davis ve diğerleri (2016) de yaptıkları çalışmada DeBaryshe ve Binder'in (1994) oluşturduğu aile okuma inanç ölçeğini kullanmıştır. Farklı olarak bu araştırmacılar, ebeveynlerin okuma inanç ölçeğine verdikleri cevapları (asla katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum) sırasıyla 1, 2, 3, 4 olarak puanlamıştır ve araştırmanın sonucunda ebeveyn okuma inançlarının

düzeyini yüksek ($\bar{X}=3.31$) bulmuştur. Yine Gündoğan'ın (2018) 588 aile üzerinde yaptığı çalışmada da ebeveynlerin verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin aile okuma inançlarının ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3.06$, $Ss=0.27$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Krijnen ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışmada ebeveynlerin okuma konusunda anlam odaklı ve kolaylaştırıcı olmaya yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlardan farklı olarak Marks'ın (2021) yaptığı çalışmada ebeveynlerin okuma inançlarının çeşitlilik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir açıdan çalışmaya katılan ailelerin okuma inançları yüksek olmasına rağmen çevresel etki ve okuma yönergesi alt faktörlere yönelik ortalama değerler diğer alt faktörlere oranla daha düşüktür. Bu durum, bazı velilerin çocukları okula başlamadan önce çocuklarına harfleri öğretmeye çalıştığını göstermektedir (Erbasan ve Erbasan, 2020; Başar, 2013). Bu yaklaşımın çocukların sesleri yanlış öğrenmeleriyle sonuçlanabileceği açıktır. Başka bir söylemle çocuklar sesleri harf adlandırmasıyla öğrendiklerinde okuma yazma öğretimi süreci zarar görmektedir. Çünkü günümüzde kullanılan yöntem ses temelli öğrenme yöntemidir. Öncesinde verilen eğitim birtakım problemlere yol açabilmektedir (Eminoğlu ve Tanrıku, 2018).

Bu çalışmada BDO'ların okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ($\bar{X}=47.85$, $Ss=5.62$) ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Cloer ve Dalton'un (1999) 113 ikinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}=65.80$) sonucuna ulaştığı görülmüştür. Katrancı (2015) 791 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okuma motivasyonunun orta düzeyde ($\bar{X}=30.43$, $Ss=7.16$) olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Yılmaz'ın (2016) 655 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.28$, $X=3.41$) olduğu görülmüştür. Bu çalışmada puanların 4'e yaklaşması çocuklarda okuma motivasyonunun arttığı anlamına gelmektedir. Bunlara ek olarak Baker ve Scher (2002) birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.16$, $Ss=0.53$) olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz'ın (2016) yaptığı çalışmaya paralel şekilde bu çalışmada da puanların 4'e yaklaşması motivasyonun arttığı anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada aile okuma inançları tüm alt boyutlarıyla değerlendirildiğinde; aile okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde açıklamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Aile okuma inançlarının alt boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise sadece kaynaklar başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Katrancı'nın (2015) yaptığı araştırma da kendine ait kitaplığa sahip olma durumunun kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bingham (2007), annelerin okuryazarlık inançlarının, ev okuryazarlık ortamlarının kalitesi ve ortak kitap okuma etkileşimlerinin öğretimsel ek olarak duyuşsal kalitesi ile pozitif ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dahası çocukların ev okuryazarlık ortamlarının kalitesi ve anne-çocuk ortak kitap okuma etkileşimleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yılmaz (2016) da öğrencilerin motivasyonlarını incelediği çalışmasında; okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarının kaynağı olarak ilk

sırada aileyi gösterdikleri görülmektedir. Ek olarak Laakso ve diğerlerine (2004) göre erken yaşta kitapla tanışan çocukların okumaya yönelik ilgileri kitapla erken dönemde tanışmayan çocuklara göre daha yüksektir. Seçim'in (2022) yaptığı çalışmada evdeki kitap sayısı arttıkça çocuğun resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonunun da arttığı görülmektedir. Çocukların okuma motivasyonunu etkileyen birçok faktör vardır. Bu noktada Öztürk ve Aydemir'in (2012) BDO'larının okuma motivasyonlarını günlük kitap okuma süreleri ve ailelerin okuma durumuna göre değerlendirdiği çalışmalarında günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada anne babanın kitap okuyup okumama durumu ile çocukların okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması da aile okuma inancı ölçeğinin sadece kaynaklar alt boyutunun okuma motivasyonu ile ilişkili olduğu bulgusunu açıklamak adına önemlidir. Ancak çocuklara yönelik okumaların sıklığı ile aile okuma inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğu da gözden kaçırılmamalıdır (DeBaryshe, 1995).

Bu çalışmanın aksine Baker ve Scher (2002), BDO'larının okuma motivasyonu ile aile inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ailelerin okuryazarlık deneyimlerinin, BDO'ların okuma motivasyonlarını yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise aile okuma inançları alt boyutlarından sadece kaynaklar alt boyutunun başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonuna etkisinin olduğu görülmektedir. Kaynaklar boyutu genel olarak çocukların ve ailelerin ulaşabildikleri basılı kaynakları kapsamaktadır. Bu kaynakların içeriği, miktarı ve kolay ulaşılır olması çocukların okuma motivasyonunu etkileyebilir. Baker ve Scher (2002) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek için kısıtlı sayıda (4) görüşme sorusu kullanmıştır. Bu görüşme sorularının ikisi okumanın önemine odaklanırken diğer ikisi ailelerin çocuklarının okumaya ilişkin algılarına odaklanmıştır. Ayrıca aileler Afro-Amerikalı aileler arasından seçilmiştir. Araştırma bulgularındaki farklılık bu sebeplerden kaynaklanabilir. Yine bu çalışmanın bulguları ile farklı yönde DeBaryshe (1995) de çocukların okumaya yönelik ilgisi ile ailenin okuma inancı arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada olumlu aile davranışlarının çocukta okumaya yönelik ilgi oluşturduğunu ve bu ilgiyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır (Matvichuck, 2015). Yukarıdaki çalışmalarda okuma motivasyonu bireysel ilgi olarak ele alınmıştır. Ancak bireysel ilgi bir okuma motivasyonu biçimi olarak görülmemektedir (Gutrie ve Wigfield, 1999; Schiefele vd., 2012).

Tüm bunlardan hareketle ebeveyn okuma inancının okuma materyallerini kapsayan kaynaklar boyutunun başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonu ile ilişkili olduğu ve ebeveynlerin okuma inancının çocukların okuma motivasyonunun çok az bir kısmını yordadığı söylenebilir. Bu noktada aşağıda başlangıç düzeyi okuyuculara ve ailelere yönelik birtakım önerilere yer verilmiştir:

- BDO'ların okuma motivasyonunu yüksek düzeyde tutacak etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinliklere kütüphane gezileri, kitap fuarı gezileri, okul içi okuma etkinlikleri, sınıf dışında okuma etkinlikleri örnek olarak verilebilir.

- İlkokul eğitimi öncesi bazı veliler çocuklarına yanlış bir yöntemle sesleri öğretmektedir. Aileleri bu konuda bilinçlendirmek gereklidir. Bu bağlamda anaokulları velilerinde farkındalık oluşturabilir.
- Çocuklara kendilerini ifade edecek fırsatlar verilebilir. Örneğin, gösteri, tiyatro, pandomim, dans, hikâye ve şiir yazma etkinlikleri ile çocuklar kendini ifade etme fırsatı bulabilmektedir.
- Aileler özellikle okuma noktasında çocuklarına model olarak, birlikte okuma yaparak, okumaya yönelik etkinlikler yaparak ve oyunlar oynayarak çocuklarının okuma motivasyonuna katkı sunabilir.
- Aileler, çocukları okuma alışkanlığı kazanana kadar okuma faaliyetlerine devam edebilir.

Kaynakça

- Ahmad, Z., Tariq, M., Chaudhry, M. S., & Ramzan, M. (2020). Parent's role in promoting reading habits among children: An empirical examination. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3958, 1-21.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. ve Çat, A. (2012). 5-6 yaş çocukların dil gelişimi ile annelerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. S. Sever (Ed.). *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (s. 879-886)*. Ankara Basımevi.
- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Barber, A. T. ve Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkökula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 275-294. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71255/1143959>
- Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., & Xu, M. (2016). Reading Recovery: Exploring the effects on first-graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(1), 47-59.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Bradley, F. C. (2010). *The impact of parental involvement on the reading achievement of fourth grade African American males in Tiderwater Region* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute]. http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04152010_165804/unrestricted/Bradley-FCD2010.pdf.
- Brim, O. G. (1975). Childhood social indicators: Monitoring the ecology of development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 413-418.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.14195/0870-4147-48-1>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Büyükuysal, M. Ç. ve Öz, İ. İ. (2016). Çoklu doğrusal bağıntı varlığında en küçük karelere alternatif yaklaşım: ridge regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 110-114.
- Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46 (1), 16-29.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Ciampa, K. (2010). *The impact of a digital children's literature program on primary students' reading motivation* (Publication No: MR62854) [Master's thesis, Brock University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-digital-childrens-literature-program-on/docview/755483117/se-2?accountid=16595>
- Cloer, T. ve Dalton, S. R. (1999). Gender and grade differences in motivation to read. *American reading forum yearbook online*. https://www.fd.appstate.edu/arfonline/99_arfyearbook/pdf/14_cloerrevised_99.pdf
- Curenton, S. ve Justice, L. (2008). Children's preliteracy skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education & Development*, 19(2), 261–283.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Davis, H. S., Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Saenz, L. M., Soares, D. A., Resendez, N. ve Hagan-Burke, S. (2016). Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1152-1172.
- De Jong, P. F. ve Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. ve Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- DeBaryshe, B. D.(1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6)
- DeBaryshe, B. D. ve Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1303-1311.
- Deitcher, D. B., Aram, D. ve Itzkovich, I., (2021). Alphabet books: Relations between aspects of parent-child shared reading, children's motivation, and early

- literacy skills, *Reading Psychology*, 42(4), 388-410, <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888344>
- Duff, D., Tomblin, J. B. ve Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864.
- Duke, N.K. ve Cartwright, K.B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- E. Krijnen, R. Van Steensel, M. Meeuwisse, ve S. Severiens. (2021) Measuring parental literacy beliefs in a socio-economically, linguistically and ethnically diverse sample. *Early Education and Development* 32(4), 608-635.
- Eminoğlu, N. ve Tanrikulu, H. (2018). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. B. Doğan (ed.) *Okuma öğretimi* içinde (1.baskı, s.101-146). Eğiten Kitap.
- Guthrie, J. T. ve Klauda, S. L. (2016). Engagement and motivational processes in reading. P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (s. 41–53). Routledge
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, 3(3), 199-205.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. ve You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. S. J. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 601–634). Springer.
- Guy-Evans, O. (2020). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>.
- Gündoğan, F. (2018). *İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Hart, B. ve Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. P. H. Brookes.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.

- İflazoğlu Saban, A. ve Altınkamaş, N. F. (2014). An investigation of literacy beliefs of pre-school children's parents; Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317–337. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2761>
- Kanonire, T., Lubenko, J. ve Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 1-13.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kılıç, Ş. (2018). *Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Kıvrak, Z. (2019). *Öğretmenlerin gözünden ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma süreçlerine aile katılımının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Krijnen, E., Steensel, R. Van, Meeuwisse M. ve Severiens S. (2021). Measuring parental literacy beliefs in a socio-economically, linguistically and ethnically diverse sample, *Early Education and Development*, 32(4), 608- 635, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785227>
- Laakso, M.L., Poikkeus, A.M., Eklund, K. ve Lyytinen, P. (2004). Interest in early shared reading: Its relation to later language and letter knowledge in children with and without risk for reading difficulties. *First Language* 24(3), 323-345. <https://doi.org/10.1177/0142723704046041>
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T. ve Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 3–20. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.3-20>
- Marks, T. J. B. (2021). *The missing link? Parent beliefs and behaviors towards early literacy* (Publication No. 28317475) [Master's thesis, The Florida State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/missing-link-parent-beliefs-behaviors-towards/docview/2544859631/se-2?accountid=16595>
- Matvichuk, T., (2015). *The influence of parent expectations, the home literacy environment, and parent behavior on child reading interest* [Graduate Project]. <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1432&context=honors>
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. ve Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of research in reading*, 39(1), 109-125.

- Nehal, M. (2017). *Parental involvement in the development of reading among grade R children in an Indiancommunity* [Unpublished doctoral dissertation, University of KwaZulu-Natal]. Pietermaritzburg.
- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D. C. ve Chih-Hsiu Wu. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach* (9)24, 67-90.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi: (MEB tarafından ilköğretim ii. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Öztürk, E. ve Aydemir Z.İ. (2013). BDO'larının Okuma Motivasyonlarının Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 1105-1116.
- Öztürk, E. ve İleri, Z. (2011, Mayıs). *BDO'ları okuma motivasyonu ölçeği öğretmen ve öğrenci formu geliştirme çalışması* [Sözlü bildiri] 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(7), 803-814. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8030>
- Peixoto, C., Cadima, J. ve Leal, T. (2022). Mothers' educational level and literacy beliefs: Associations with home literacy experiences. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 167-183.
- Perkins, D. N. (1986). *Knowledge as design*. Lawrence Erlbaum Associates
- Rowe, M. L. ve Casillas, A. (2010). Parental goals and talk with toddlers. *Infant and Child Development*, 20(5), 475-494. <https://doi.org/10.1002/icd.709>.
- Saban, A. İ. ve Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schiefele, U., Stutz, F. ve Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58.
- Seçim, E. S. (2022). Ev okuryazarlık ortamı ve ebeveyn okuma inançlarının çocukların okuma motivasyonları ile ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243-250. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Şimşek Ç. Ö., Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Electronic Turkish Studies, 9* (2), 1441-1458.
- Taboada Barber, A., Buehl, M. M., Kidd, J., Sturtevant, E., Richey, L. N. ve Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: Exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading Psychology, 36*, 31-85. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.815140>
- Taboada Barber, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*, 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Teng, W. (2014). *Parental reading beliefs, home literacy practices, and children's development: Examination of a parental reading beliefs model in China* (Publication No. 3671708) [Doctoral Dissertation, University of the Pacific]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/parental-reading-beliefs-home-literacy-practices/docview/1651251170/se-2?accountid=16595>
- Teng, W., Hackett, R. K. ve Draheim, M. E. (2017, February). Associations between Chinese parents' reading beliefs, home literacy practices, children's reading interests and literacy development. In *2017 2nd International Conference on Humanities and Social Science (HSS 2017)* (pp. 628-633). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/hss17.2017.109>
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410-441.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39* (2), 162-186.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 204-233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>

- Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (3. baskı, s. 403-422). Routledge.
- Yılmaz, C. (2016). *Yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Extended Abstract

Purpose of the research

It is very important to ensure that children's desire to read, that is, their motivation, can become permanent with the contribution of the family. When it comes to family contribution; There may be situations such as parents creating an environment suitable for the child's reading needs, reading a book to the child, being a model reader for the child, and creating a library at home. Considering that the number of individuals who have acquired the habit of reading is decreasing day by day and children spend more time with technological tools from an early age, there are a number of precautions that both families and teachers should take in this context. Because reading skill is closely related to the development of society. That's why it's vital. The responsibility of the family, teachers and other stakeholders is important and common in the acquisition, development and maintenance of reading skills.

Considering the literature, although there is a substantial amount of studies on family reading beliefs and reading motivation in Turkey, no study has been found that reveals the effect of family reading beliefs on the reading motivation of beginner readers. It is thought that the results obtained in this study will shed light on activities, models and methods that will increase parents' reading beliefs, as well as studies that will increase children's reading motivation. In this respect, research is important.

The main purpose of this study is to determine the effect of family reading beliefs on reading motivations of BRs. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- What is the level of families' reading beliefs?
- What is the reading motivation of beginner readers?
- Is there a significant relationship between the reading beliefs of families and the reading motivations of beginner readers?
- Do the sub-dimensions of family reading beliefs have a positive and significant effect on the reading motivation of beginner readers?

Method

This research was conducted to examine the effect of family reading beliefs on the reading motivation of beginner readers (BR). A quantitative research method was used in the study. The research was carried out within the framework of the relational screening model. In this study, the simple random sampling method was chosen among the random sampling methods. The sample of the study consisted of 282 primary school first-grade students and their parents. In the study, the Parent Reading Belief Scale was used to determine the reading beliefs of the parents and the Beginner Readers' Reading Motivation Scale was used to determine the reading motivation of the BRs. The Family Reading Belief Scale was administered to the parents of the first grade primary school students in the first week of school. The Motivation Scale for Reading BRs was applied to the students in the second semester of the same academic

year. In this study, percentage frequency analysis (descriptive statistics), Pearson correlation test and multiple regression analysis were used for data analysis.

Results

Based on the findings, it is seen that the reading beliefs of the parents and the reading motivation of the beginning readers are quite high. In addition, the positive, low and significant relationship between the reading motivation and verbal participation of the CFSs, the positive, low and significant relationship between the resources and the environmental impact, the positive, low and significant relationship between the information source and the resources, and the positive relationship between the verbal participation and the resources. It has been found that there is a positive, high and significant relationship between verbal participation and the source of information, and a positive, moderate and significant relationship between positive influence and resources. In addition, positive, moderate and significant between positive influence and information source, positive, low and significant between positive influence and reading instruction, positive, moderate and significant between positive influence and verbal participation, effectiveness of teaching and environmental impact. It was seen that there was a positive, low and significant relationship between the effectiveness of teaching and resources, moderate and significant, and a positive, moderate and significant relationship between the effectiveness of teaching and the sub-dimensions of the source of information.

As a result, it was examined to what extent family reading beliefs affected the reading motivation of BDOs and it was seen that family reading beliefs explained only 4% of the total variance in reading motivation. In short, family reading beliefs are not a significant predictor of reading motivation of BDOs.

Conclusion and Discussion

When the total score of the families' reading beliefs is examined, it is seen that the average of the scores of the families from the family reading belief scale ($X=127.39$, $Ss=12.50$) is quite high. Curenton and Justice (2008) used the family reading belief scale created by DeBaryshe and Binder (1994) in their study and concluded that parental reading beliefs were high compared to the average of the scores obtained from the scale ($X=158.1$, $Sd=8.7$). Again, in the study conducted by Saban and Altinkamış (2014) on 374 parents, only 1.3% to 17.6% of the parents gave the answer "never agree" or "disagree" to the family reading belief scale. In the light of these findings, as a result of the research conducted by Saban and Altinkamış (2014), it was seen that most of the parents marked the options "I agree" and "I completely agree" in the family reading belief scale. Therefore, in this study, it was concluded that family reading beliefs were at a high level.

In this study, it was found that the reading motivation of BDOs was high ($X=47.85$, $Sd=5.62$). In parallel with the findings of the study, Cloer and Dalton (1999) conducted a study with 113 second-year students and found that the students' reading motivation was at a high level ($X=65.80$). In the study conducted by Katrancı (2015) with 791 primary school fourth grade students, he found that the students' reading

motivation was at a moderate level ($X=30.43$, $Sd=7.16$). However, in the study conducted by Yılmaz (2016) with 655 students, it was seen that the students' internal and external reading motivations were at a high level ($X=3.28$, $X=3.41$). In this study, when the scores approached 4, it means that the motivation to read in children increased. In addition to these, Baker & Scher (2002) found that students' reading motivation is at a high level ($X=3.16$, $Sd=0.53$) in their study with first-year students.

In this study, when family reading beliefs were evaluated with all sub-dimensions; It is concluded that family reading beliefs do not significantly explain the reading motivation of BDOs. When the sub-dimensions of family reading beliefs were evaluated separately, it was concluded that only the sources predicted the reading motivation of the beginners in a meaningful way. In parallel with this result, the research conducted by Katrancı (2015) also concluded that having a library of its own affects the motivation to read books positively. In addition, Bingham (2007) found that mothers' literacy beliefs were positively related to the quality of their home literacy environment and the affective quality of their shared book reading interaction as an instructional addition.

Contrary to this study, Baker and Scher (2002) examined the relationship between BDOs' reading motivation and family beliefs, and concluded that families' literacy experiences increased BDOs' reading motivation. In this study, it is seen that only the resources sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of family reading beliefs, has an effect on the reading motivation of beginner readers. The Resources dimension covers the printed resources that children and families can access in general. The content, quantity and easy accessibility of these resources can affect children's reading motivation.