

Examining the Effect of Child-Parent Collaborative Reading Activities on Family Competencies in Establishing a Reading Culture in Preschool Children

Tacettin Tezcan

Bolu Abant İzzet Baysal University
tacettintezcan_8@hotmail.com
 ORCID: 0000-0001-7755-785X

Gülüzar Şule Tepetaş Cengiz

Bolu Abant İzzet Baysal University
suletepetas@gmail.com
 ORCID: 0000-0002-2034-9344

ABSTRACT

This research aims to examine the role of parents in the development of reading culture in preschool children. The study investigates the relationship between parents' competence in fostering a reading culture and their level of participation in child-parent reading activities; it also analyzes how this relationship differs according to demographic variables such as parents' education level, income, number of siblings, and gender roles. The study assumes that reading culture is a social and cultural construct shaped within the family environment and aims to reveal how parental behaviors shape children's relationship with books. The research was conducted within the framework of a survey research design. The sample consisted of a group of 256 mothers of children attending independent kindergartens in the city center of Bolu. The data obtained were analyzed using Pearson Correlation Coefficient and One-Way Analysis of Variance (ANOVA). The research findings revealed a significant negative correlation between parents' ability to foster a reading culture and their level of participation in reading activities with their children. It was observed that some mothers with lower levels of education showed more frequent reading habits with their children, which may be related to the cultural context. Furthermore, it was determined that as the number of siblings increases, children's one-on-one reading experiences decrease; and in the context of gender roles, mothers assume a more dominant role in supporting children's reading habits.

Keywords: Reading culture, parental competence, reading together, socioeconomic status.

Reading is a fundamental skill that individuals need not only during their education but throughout all stages of their lives, enabling them to express themselves, communicate effectively with their environment, and participate actively in social life (Ürün Karahan, 2016). The act of reading encompasses a multi-dimensional process including functional reading skills, developing reading habits, and critical reading; reading culture is defined as a lifelong behavior resulting from continuous and meaningful interactions between individuals and written cultural products (Özdemir, 2005; Bus et al., 1995). In this process, not only the reading of texts but also their interpretation and critical evaluation are important (Stanovich et al., 1998). Research conducted in Turkey shows that book reading rates are not at the desired level and that reading culture is not sufficiently established (Bayraktar, 2022; Sever, 2013; Sever et al., 2017). According to Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) data (2020), reading comprehension scores of students in Turkey are below the OECD average. The development of reading and writing skills is influenced by developmental factors as well as the environment in which children live; this situation reveals the need to focus on early childhood and the family in developing a reading culture (Bayraktar & Temel, 2014). It is known that reading habits acquired in childhood directly affect an individual's reading attitudes in later life. The acquisition of a reading culture is shaped from the first

Received :January 9, 2025

Revised :November 28, 2025

Accepted:December 23, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
 2025, 13(2), 249-266
Research in Reading & Writing Instruction,
 2025, 13(2), 249-266
<https://doi.org/10.35233/oyea.1616810>

years of life, and the family, especially parents, plays a critical role in this process. Reading together is an interactive reading process established between a child and a parent, and it is important not only for cognitive development but also for social and emotional development (Gonzalez et al., 2013; Saracho & Spodek, 2009). The literature emphasizes that parents' motivation for participating in their children's education is based on their self-efficacy beliefs (Hoover Dempsey and Sandler, 1997). Parents' beliefs about literacy and how competent they feel in this process directly shape the quality of the literacy environment at home (Weigel et al., 2006). In recent years, the widespread use of digital media and changing parental attitudes have negatively affected the frequency of reading together; it has been reported that only 41% of children aged 0-4 are regularly read to (Flood, 2025).

In this context, this research aims to examine the relationship between parents' competence in creating a reading culture and their level of participation in child-parent reading activities; This study aims to fill a significant empirical gap in the Turkish context by analyzing the impact of variables such as education level, income status, and number of siblings on this relationship.

In this context, the research seeks answers to the following questions:

1. Is there a meaningful relationship between parents' reading culture formation competencies and their levels of participation in parent-child reading activities?
2. Do parent-child reading activities differ according to mothers' educational levels?
3. Does family competence differ according to the variable of mothers' educational level?
4. Does family competence vary based on the family's monthly income level variable?
5. Does family competence vary based on the number of siblings variable?

Method

Model

This research was conducted using the survey model, one of the quantitative research designs. This model is one that researchers can use when they want to determine the distribution of characteristics they are interested in within a population by collecting data from all participants in a specific universe or from a sample selected from among them, and to identify which variables cause variation in that distribution (Creswell, 2012; Fraenkel et al., 2012). In survey research, the characteristics under investigation are examined without any intervention. Commonly used in fields with a multi-variable structure, such as educational sciences, this model allows for the explanation of individuals' attitudes, opinions, behaviors, or characteristics and the levels of variation therein (Creswell, 2012). In this study, the relationship between parents' reading culture competence and their level of participation in parent-child reading activities was analyzed using correlational techniques. However, the study primarily focused on determining whether these variables differed according to the demographic characteristics of the parents (level of education, income status, number of siblings). Within this framework, the survey model was preferred as it was the most appropriate model for the research objective.

Participants

The study population consists of approximately 2,400 children and their parents attending 10 independent public kindergartens in the city center of Bolu. The study, conducted to represent the population with a 95% confidence interval, initially included 278 data sets. Outliers and missing data were removed, resulting in a sample of 256 mothers. This convenient sampling method allows for generalization of the findings to urban families with relatively high levels of education in the central district of Bolu; it excludes rural areas and families with low levels of education.

Tools

In this study, three instruments were used to collect data: a personal information form, a scale of child-parent joint reading activities, and a scale of family competence in creating a reading culture.

Personal Information Form

This form, developed by the researchers, includes questions about the mother's educational level, age, current employment status, monthly household income, and the number of siblings she has.

Child-Parent Shared Reading Activities Scale

The scale, developed by Işıkoğlu Erdoğan (2016) to determine the quality of children's reading activities with their parents, consists of two parts. The first part includes demographic information about parents and questions about their

reading habits, while the second part contains 38 items structured on a four-point Likert scale. Cronbach Alpha reliability coefficients for the internal consistency of the scale were determined to be between .70 and .80 for the sub-dimensions and .81 for the total scale. These findings indicate that the scale has a high level of reliability.

Family Competence Scale in the Creation of the Reading Culture

The psychometric properties of the scale developed by Çiğdemir & Akyol (2020) to measure families' ability to support reading culture were examined through construct validity and reliability analyses. The analyses, conducted with data obtained from a total of 681 parents, resulted in a 4-factor, 19-item structure; this structure explained 57.54% of the total variance. The overall Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .86, and the confirmatory factor analysis results showed that the model has acceptable fit indices and that there are positive, significant relationships between the factors.

Data Collection

The data collection process was conducted between November 5 and December 15, 2024; participants were invited to information meetings held at kindergartens. After the purpose of the research and ethical principles were explained, parents accessed the survey forms online via QR code and voluntarily answered both measurement tools in the same session.

Data Analysis

The data obtained in the study were analyzed using a statistical program. Before the analysis, the normality of the data distribution was examined using skewness and kurtosis values, which were determined to be in the range of -1.5 to +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2001). Since the data showed a normal distribution, parametric tests were used; the relationship between parents' reading culture competencies and their participation levels in reading activities was analyzed using Pearson Product-Moment Correlation, and differences according to demographic variables were analyzed using One-Way Analysis of Variance (ANOVA). In cases where a significant difference was found in the ANOVA results, the Tukey HSD post-hoc test was applied, and the significance level was accepted as $p < .05$ in all analyses.

Limitations

The fact that this research is limited to mothers of children attending independent kindergartens in the city center of Bolu makes it difficult to generalize the findings to different socioeconomic and rural groups. Collecting data only from mothers and using self-report scales presents limitations in terms of a holistic assessment of parental influence and the effect of social desirability. Furthermore, the use of a cross-sectional design has led to a focus on the relational aspects of variables rather than cause-and-effect relationships.

Ethical Statement

This research was conducted with ethical approval (Protocol No. 2024/362) from the Bolu Abant İzzet Baysal University Human Research in Social Sciences Ethics Committee. Participants were informed about the purpose of the research, their voluntary consent was obtained digitally, and their identities were kept confidential; data was used solely for research purposes.

Findings

Pearson Product-Moment Correlation Analysis results showed a significant and negative correlation between the scores on the Family's Competence in Forming a Reading Culture Scale and the Child-Parent Collaborative Reading Activities Scale ($r = -0.625, p < 0.001$). This finding indicates that as families' competence in forming a reading culture increase, their participation levels in reading activities with their children decrease. Analyses based on mothers' education level revealed significant differences in the sub-dimensions of Views on Collaborative Reading and Modeling Literacy, as well as in total scores ($p < .05$). Mothers with primary and secondary school education had higher average scores in views on collaborative reading and total scores; conversely, mothers with bachelor's and postgraduate degrees scored higher in the sub-dimensions of Attitude, Participation in Reading, Modeling, and Belief in Reading ($p < .05$). These results indicate that mothers' education level is a determining factor in collaborative reading behaviors and reading culture competence. Comparisons based on monthly household income revealed significant differences in Attitude, Role Modeling, Belief in Reading, and total scores ($p < .05$). Mothers with incomes of 50,001 TL and above scored higher in these dimensions compared to lower income groups. No significant difference was found in the reading participation sub-dimension. Analyses based on the number of siblings showed significant differences in the Attitude sub-dimension and total scores ($p < .05$). Mothers of children without siblings had higher average scores, particularly in attitude and total scores. While no significant differences were found between groups in other sub-dimensions, the general trend shows that scores

decrease as the number of siblings increases. Overall, the findings indicate that maternal education level, income status, and the number of siblings have significant effects on reading culture competencies and collaborative reading activities.

Conclusion and Discussion

The findings of this study revealed a significant and negative correlation between a family's competence in fostering a reading culture and the level of participation in child-parent reading activities. Factors explaining this finding include parents with advanced literacy levels dedicating more time to individual reading practices, the belief that modeling is sufficient (Levy et al., 2018; Sénéchal & LeFevre, 2002), busy work lives (Milkie et al., 2010), the automation of the reading process (Niklas et al., 2020), and a tendency towards digital applications (Neumann, 2014). Silinskas et al. (2020) showed that parents with high literacy levels place more responsibility for individual reading on their children, which reduces the time spent in shared interaction. It was determined that the mother's education level significantly affects children's participation in reading culture and their modeling behavior. Mothers with undergraduate and postgraduate education scored higher in their children's participation in reading culture; In contrast, it was found that mothers with lower levels of education read books more frequently with their children. This is explained by factors such as mothers with lower levels of education not working outside the home (Milkie et al., 2010; Craig, 2006), compensatory parenting strategies (Hartas, 2011), and cultural values (Gönen, 2007). It is noted that educated mothers tend to make reading activities more "high-quality" (Desforjes and Abouchaar, 2003; Kalb & Van Ours, 2014). It was found that monthly household income level creates significant differences in children's reading culture. It is emphasized that children from high-income families have more advantage in terms of access to reading materials and literacy environments; socioeconomic status affects reading habits (Clark & Akerman, 2006; Clark, 2010; Neuman & Celano, 2001; Tatar, 2022; Li et al., 2023). It has been determined that as the number of siblings increases, children's reading culture scores decrease; this finding is consistent with the Resource Dilution Theory (Blake, 1981; Downey, 1995). Turkish literature also indicates that individual reading environments are limited in large families (Gök & Yıldırım, 2023; Özözen Danacı et al., 2015). However, it is also stated that siblings reading together can increase reading motivation (Gregory, 2001). Finally, it has been noted that mothers play a more dominant role in creating a literacy environment (Smith et al., 1997; Şimşek-Çetin et al., 2014) and that girls have higher reading motivation than boys (Clark & Akerman, 2006; Logan & Johnston, 2009; OECD, 2020; Hannon, 2000).

This study shows that parents' education level, income status, family structure, and gender roles have significant effects on the development of children's reading culture. Based on these findings, it is recommended that qualitative research focusing on parents' time use, individual reading preferences, and perceived parenting roles be conducted to explain the inverse relationship between reading culture and family competence. It is important to establish a balance between individual and interactive reading habits and to encourage parents to participate in regular and interactive reading activities with their children. For parents with high literacy proficiency, guidance programs aimed at transforming individual reading behaviors into shared experiences with their children are recommended; for low-income and low-education families, accessible reading materials and practical home guides are suggested. Furthermore, it is emphasized that in families with many siblings, practices supporting one-on-one reading time should be developed, sibling reading activities should be encouraged, and equal reading opportunities should be provided to reduce gender-based reading disparities.

Okul Öncesi Çocuklarında Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliklerine Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi

Tacettin Tezcan

Bolu Abant İzzet Baysal University

tacettintezcan_8@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-7755-785X

Gülüzar Şule Tepetaş Cengiz

Bolu Abant İzzet Baysal University

suletepetas@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2034-9344

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi dönemde çocukların okuma kültürünün gelişiminde ebeveynlerin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmış; bu ilişkinin ebeveynlerin öğrenim düzeyi, gelir durumu, kardeş sayısı ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı analiz edilmiştir. Çalışma, okuma kültürünün aile ortamında şekillenen sosyal ve kültürel bir yapı olduğunu varsaymakta ve bu bağlamda ebeveynlerin davranışlarının çocukların kitapla ilişkilerini nasıl biçimlendirdiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, Bolu il merkezindeki bağımsız anaokullarına devam eden çocukların annelerinden oluşan 256 kişilik bir grup oluşturmuştur. Veriler, "Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği" ve "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri arttıkça okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri de anlamlı biçimde yükselmektedir. Düşük öğrenim düzeyine sahip bazı annelerin ise çocuklarıyla daha sık kitap okuma davranışı gösterdiği, bunun kültürel bağlamla ilişkili olabileceği gözlemlenmiştir. Ayrıca, kardeş sayısı arttıkça çocukların birebir okuma deneyimlerinin azaldığı; cinsiyet rolleri bağlamında ise annelerin çocukların okuma alışkanlıklarını destekleme konusunda daha baskın bir rol üstlendiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma kültürü, ebeveyn yeterliliği, birlikte kitap okuma, sosyoekonomik durum .

Okuma, bireyin yalnızca eğitim sürecinde değil, yaşamının tüm evrelerinde gereksinim duyduğu temel bir beceridir. Bu beceri, bireyin kendini ifade edebilmesini, çevresiyle etkili iletişim kurabilmesini ve sosyal yaşamda etkin bir şekilde var olabilmesini sağlamaktadır (Ürün-Karahan, 2016). Okuma eylemi, işlevsel okuma becerisi, okuma alışkanlığı geliştirme ve eleştirel okuma olmak üzere çok boyutlu bir süreci kapsar (Özdemir, 2005). Alan yazında okuma kültürü, bireyin yazılı kültür ürünleriyle kurduğu sürekli ve anlamlı etkileşimlerin sonucu olarak ortaya çıkan yaşam boyu süregelen bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Bus vd., 1995). Bu süreçte bireylerin yalnızca metinleri okuması değil, aynı zamanda bu metinleri anlamlandırabilmesi ve eleştirel bir bakışla değerlendirebilmesi önem taşır (Stanovich vd. 1998). Türkiye’de yapılan araştırmalar, bireylerin kitap okuma oranlarının istenilen düzeyde olmadığını ve okuma kültürünün yeterince yerleşmediğini göstermektedir (Bayraktar, 2022; Sever, 2013; Sever vd., 2017). Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD, 2020) verilerine göre, Türkiye’deki öğrencilerin anlamaya dayalı okuma puanları OECD ortalamasının altındadır. Okuma yazma becerilerinin gelişimi, gelişimsel faktörlerin yanı sıra

Geliş Tarihi :9 Ocak 2025
Düzeltilme Tarihi :28 Kasım 2025
Kabul Tarihi :23 Aralık 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 249-266
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 249-266
<https://doi.org/10.35233/oyea.1616810>

çocukların içinde bulundukları çevreden de etkilenmektedir (Bayraktar ve Temel, 2014). Bu durum, okuma kültürünün geliştirilmesinde erken çocukluk dönemine ve aileye odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle çocuklukta kazanılan okuma alışkanlıklarının bireyin ileri yaşlardaki okuma tutumlarını doğrudan etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle, okuma kültürünü bireylerde erken yaşta geliştirecek ortamların oluşturulması önemlidir.

Okuma kültürü kazanımı, yaşamın ilk yıllarından itibaren şekillenmekte ve bu süreçte aile, özellikle de ebeveynlerin rolü kritik bir öneme sahiptir. Sever (2013), okul öncesi dönemde okuma kültürünün gelişiminin; dinleme, görsel okuma, okuma-yazma ve eleştirel okuma gibi aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir. İnce-Samur'a (2014) göre ise bu süreç, 0-6 yaş arasında görsel ve sözel uyaranlarla desteklenerek çocukların kitapla erken yaşta tanışmasını sağlamayı gerektirir. Bu dönemde çocuklara sunulan okuma ortamı ve ebeveynlerin rehberliği, çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmesinde belirleyicidir. Gönen (2007) de ailelerin çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmada hem rol model hem de yönlendirici işlev gördüğünü vurgulamaktadır.

Birlikte okuma, çocukla ebeveyn arasında kurulan etkileşimli bir okuma sürecini ifade eder. Bu süreçte ebeveynler, yalnızca kitap okuma işlevi görmez, aynı zamanda çocukla karşılıklı iletişim kurarak okuma deneyimini zenginleştirirler (Gonzalez vd., 2013; Krcmar ve Cingel, 2014). Bu nedenle birlikte kitap okuma, yalnızca bilişsel gelişim değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim açısından da önemlidir (Deretarla Gül, 2015; Saracho ve Spodek, 2009). Birlikte okuma etkinliklerinin, ebeveynin çocuğa rehberlik etme biçimini ve okuma kültürü oluşturmadaki yaklaşımını yansıttığı; dolayısıyla aile içinde okuma kültürünün yerleşmesinde etkili bir ortam sunduğu belirtilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Reese vd., 2010).

Alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılım motivasyonlarının temelinde öz-yeterlik inançlarının yattığı görülmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Özellikle erken çocukluk döneminde, annelerin okuryazarlık konusundaki inançları ve kendilerini bu süreçte ne kadar yetkin hissettikleri, evdeki okuryazarlık ortamının zenginliğini doğrudan şekillendirmektedir (Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Ebeveynin 'ben çocuğuma bu konuda destek olabilirim' inancı, yani algılanan ebeveyn yeterliliği (parental self-efficacy), çocuğa sunulan öğrenme fırsatlarının sıklığını ve ev öğrenme ortamının niteliğini belirleyen en kritik mekanizmalardan biridir. (Peacock-Chambers vd., 2017). Morrow (1995), aile yeterliliğini, ebeveynlerin çocuklarına nitelikli bir okuma ortamı sunma ve okuma etkinliklerine rehberlik etme kapasiteleri olarak tanımlamaktadır. Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen ölçütler, okuma kültürü oluşturma sürecinde tutum, inanç, model olma ve katılım gibi faktörlerin aile yeterliliğinin önemli göstergeleri olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de, bu yeterliliğin eğitim ve gelir düzeyi gibi değişkenlerle nasıl ilişkili olduğuna dair çalışmalar sınırlıdır. Işıkoğlu vd. (2022), ebeveynlerin öğrenim düzeyinin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini göstermiştir. Gök ve Yıldırım (2023) ise aile farkındalık programlarının okuma kültürü üzerindeki etkilerini ele almıştır. Ancak, bu çalışmaların çoğunda ebeveynlerin birlikte okuma davranışları ile okuma kültürü yeterlilikleri arasındaki ilişki nicel düzeyde ve karşılaştırmalı olarak ele alınmamıştır. Son yıllarda çocukların okuma alışkanlıklarının gelişiminde ebeveynlerin rolüne ilişkin yapılan araştırmalar, ailelerin bu süreçteki etkisinin azaldığını göstermektedir. Özellikle dijital medyanın yaygınlaşması, zaman yetersizliği ve değişen ebeveyn tutumları, çocuklara kitap okuma sıklığını olumsuz yönde etkilemektedir. Nielsen ve HarperCollins iş birliğiyle yapılan yakın tarihli bir araştırmada, 0-4 yaş arası çocukların yalnızca %41'ine düzenli olarak kitap okunduğu, bu oranın 2012 yılında %64 olduğu bildirilmiştir (Flood, 2025). Bu düşüş, çocukların dil gelişimi, okuma becerileri ve akademik başarıları açısından kritik bir risk oluşturmaktadır.

Okuma kültürünün erken çocuklukta gelişmesini destekleyen temel bulgulardan biri, ebeveyn katılımının çocukların yazılı metin farkındalığı ve öğrenme motivasyonuna doğrudan katkı sağladığıdır (Justice ve Ezell, 2001). Erken okuryazarlık eğitimi alanında faaliyet gösteren Neuhaus Education Center'in (2023) raporuna göre, ailelerin birlikte kitap okuma etkinliklerine aktif katılımı, çocukların bilişsel ve dil gelişimini güçlendirmekte; aynı zamanda öğrenme sürecine duydukları güveni artırmaktadır (Neuhaus Education Center, 2023). Türkiye özelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise ebeveynlerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma konusunda istekli olsalar da yeterli bilgi, zaman veya uygulama becerisine sahip olmadıkları görülmektedir (Gök ve Yıldırım, 2023; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2022). Ancak ulusal alanyazında, bu sorun alanını 'aile yeterliliği' perspektifinden ele alan ve ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile fiili katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi sistematik olarak inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmalar genellikle ebeveyn görüşlerine veya durum tespitine odaklanmakta, yeterlilik algısının katılıma etkisini nicel verilerle ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlaması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca öğrenim düzeyi, gelir durumu ve kardeş sayısı gibi demografik değişkenlerin bu ilişki üzerindeki etkisi analiz edilerek, Türkiye bağlamında alandaki önemli bir ampirik boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Elde edilecek bulguların, çocukta okuma kültürünün gelişmesinde ailenin kritik rolüne dikkat çekerek, ebeveyn destek programlarına yön vereceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri annelerin öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ailenin yeterliliği annelerin öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

4. Ailenin yeterliliği ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Ailenin yeterliliği çocukların kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Model

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Bu model; araştırmacıların belirli bir evrende yer alan katılımcıların tamamından veya aralarından seçilen bir örneklemden veri toplayarak ilgilendiği özelliklerin evrendeki dağılımını belirlemek, dağılımdaki farklılaşmanın hangi değişkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek istediğinde başvurabilecekleri (Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012) modeldir. Tama modellenli araştırmalarda incelenen nitelikler herhangi bir müdahalede bulunmadan incelenir. Eğitim bilimleri gibi çok değişkenli yapıya sahip alanlarda yaygın kullanımı olan bu model; bireylerin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini ve bunlardaki farklılaşma düzeylerini açıklamaya olanak tanır (Creswell, 2012). Bu çalışmada ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasındaki ilişki korelasyonel teknikle analiz edilmiştir. Ancak çalışma kapsamında ağırlıklı olarak ebeveynlerin demografik özelliklerine göre (öğrenim düzeyi, gelir durumu, kardeş sayısı) bu değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu çerçevede tarama modeli, araştırma amacına en uygun model olduğu için tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bolu il merkezinde faaliyet gösteren 10 bağımsız resmi anaokuluna devam eden yaklaşık 2.400 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Belirlenen evren içerisinde %95 güven aralığında örneklemin evreni temsil yeteneğine sahip olması esas alınarak çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk etapta ulaşılan 278 veri setinden, uç değerler ve kayıp veriler temizlendikten sonra 256 anne araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulan bu grup, çalışmanın geçerlilik düzeyini artırmakla birlikte, bulguların Bolu merkez ilçedeki kentli ve öğrenim düzeyi nispeten yüksek aile profiline genellenmesini mümkün kılmakta; kırsal bölgeler veya düşük öğrenim düzeyine sahip aileler bu örneklem içinde temsil edilmemektedir. Katılımcıların yaş, öğrenim düzeyi, aylık gelir durumu, çocuk sayısı ve çalışma durumlarına ilişkin demografik dağılım Tablo 1’de ayrıntılı biçimde sunulmuş olup; örneklem grubunun bu çeşitliliği, elde edilen verilerin farklı demografik profiller açısından karşılaştırmalı analizine olanak tanımaktadır.

Tablo 1
Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Değişkenler

Değişken	n	%	Değişken	n	%
Öğrenim düzeyi			Çocuk kardeş sayısı		
İlkokul ve ortaokul	26	10.2	Yok	67	26.2
Lise	71	27.7	1	109	42.6
Lisans	136	53.1	2	59	23.0
Lisansüstü	23	9.0	3 ve üstü	21	8.2
Aylık hane geliri			Yaş		
11.500 ve altı	16	6.3	25-34	104	40.6
11.501-20000	44	17.2	35-44	141	55.1
20001-25000	25	9.8	45-54	11	4.3
25001-30000	32	12.5	Şu an bir kurumda çalışma		
30001-40000	39	15.2	Evet	139	54.3
40001-50000	43	16.8	Hayır	117	45.7
50001-60000	28	10.9			
60.000 ve üstü	29	11.3			

Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin demografik veriler incelendiğinde, annelerin öğrenim düzeylerine göre dağılımının şu şekilde olduğu görülmektedir: Katılımcıların 26’sı ilkokul ve ortaokul ($n=26$, %10,2), 71’i lise ($n=71$, %27,7), 136’sı lisans ($n=136$, %53,1) ve 23’ü lisansüstü ($n=23$, %9,0) mezunudur. Bu veriler ışığında grubun yarısından fazlasının lisans mezunu olduğu görülmekle birlikte, her eğitim kademesinden katılımcının örnekleme yer aldığı anlaşılmaktadır. Örneklem grubunun yalnızca nicel özelliklerini değil, aynı zamanda bu özelliklerin araştırma bulgularına olan potansiyel etkilerini de ele almak önemlidir. Örneğin, annelerin öğrenim düzeyi ile çocuklarla yapılan okuma etkinliklerinin niteliği arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için bu dağılım bilgileri kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada demografik özelliklerin analiz sürecine dâhil edilmesinin, bireylerin okuma alışkanlıkları ve

okuma kültürü oluşturma süreçlerindeki farklılıkların daha ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, çalışmanın, farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlardaki ebeveynlerin okuma alışkanlıklarına dair genel eğilimleri anlamaya yönelik önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplamak amacıyla üç araç kullanılmıştır: Bunlar; kişisel bilgi formu, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğidir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda annenin öğrenim durumu, yaşı, şu an bir kurumda çalışma durumu, aylık hane gelirleri ve çocuklarının kardeş sayısı soruları yer almaktadır.

Çocuk- Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği

Çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirdiği kitap okuma etkinliklerinin niteliğini belirlemek amacıyla Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından geliştirilmiştir. İlk bölümde ebeveynlere ilişkin demografik bilgileri ve okuma alışkanlıklarını ölçmeye yönelik 13 soru yer almakta; ikinci bölümde ise, dört dereceli Likert tipi (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=ara sıra, 4=her zaman) yapılandırılmış toplam 38 madde bulunmaktadır. Ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla yapılan analizlerde, iç tutarlılığı belirlemek üzere Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin α değerleri “birlikte etkileşimli okuma” için .80, “birlikte okumaya yönelik görüşler” için .79, “okuryazarlığa model olma” için .76, “okuryazarlığın önemi” için .70 ve “okuryazarlık öğretimi” için .70 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .81 düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı açısından yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği

Ailelerin okuma kültürünü destekleme yeterliliklerini ölçmek amacıyla Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen bu ölçek, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleriyle psikometrik açıdan kapsamlı biçimde incelenmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, çalışma grubunu 418 kişilik açıcı faktör analizi (AFA), 134 kişilik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve 129 kişilik uygulama grubu olmak üzere toplamda 681 veli oluşturmaktadır. Yapı geçerliğini sınamak üzere gerçekleştirilen AFA sonucunda, 4 faktörlü ve 19 maddelik bir ölçek yapısı ortaya konmuştur. Elde edilen bu dört faktör, toplam varyansın %57,54'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktörel yapısının geçerliliğini test etmek amacıyla yürütülen DFA sonuçları, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum indekslerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, DFA bulgularına göre tüm faktörler arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin hem yapı geçerliği hem de iç güvenirlik açısından yeterli özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, 5 Kasım–15 Aralık 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, çocuklarının anaokullarında düzenlenen bilgilendirme toplantılarına davet edilmiştir. Araştırmanın amacı, kapsamı ve etik ilkeler toplantılarda açıklanmış, ardından anket formlarına karekod aracılığıyla çevrim içi olarak ulaşmaları sağlanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak katılım gösteren ebeveynler, aynı oturumda ardışık biçimde her iki ölçme aracını yanıtlamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, istatistiksel bir program aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapları ilişkin yapılan normallik testinde çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilmiştir. Ölçeklerin basıklık çarpıklık değerlerinin normal dağılım olarak kabul edilen -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Veri setinin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, istatistiksel işlemlerde parametrik testlerden Pearson Çarpım Moment Korelasyonu ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu doğrultuda, ebeveynlerin okuma kültürü yeterlilikleri ile okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı incelenmiş; demografik değişkenler (öğrenim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısı vb.) ile ölçek puanları arasındaki farkları analiz etmek için ise ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark saptanan durumlarda, farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Tukey HSD post-hoc testinden yararlanılmıştır. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Bolu il merkezindeki bağımsız anaokullarına devam eden çocukların anneleri ile yürütüldüğünden, bulguların kırsal bölgelere veya düşük sosyoekonomik düzeye sahip farklı demografik gruplara genellenmesi zordur. Çalışmanın yalnızca annelerden elde edilen verilere dayanması ve babaların katılımını içermemesi, ebeveyn etkisinin bütüncül olarak değerlendirilmesini kısıtlamaktadır. Ayrıca verilerin öz-bildirime dayalı ölçekler aracılığıyla toplanması, katılımcıların sosyal istenirlik etkisi altında yanıt verme olasılığını gündeme getirmekte olup; araştırma kesitsel bir desene sınırlandırıldığı için değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasından ziyade mevcut durumun ilişkisel görünümüyle yetinilmiştir.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik onay (Protokol NO. 2024/362) alınarak yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 2

Ebeveynlerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterlilikleri ile Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Arasındaki İlişki

Değişken	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Okuma kültürü oluşumunda ailenin yeterliliği	256	-0.625	.000
Ebeveynlerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri			

Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları, Okuma Kültürü Oluşumunda Ailenin Yeterliliği Ölçeği ile Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ölçeği puanları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ($r=-0.625$, $p<0.001$). Bu bulgu, ailelerin okuma kültürü oluşturmaya yönelik yeterliliklerinin artmasının, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerine katılım düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Elde edilen negatif korelasyon katsayısı, okuma kültürünü geliştirme sürecinde ebeveynlerin bireysel yeterliliği arttıkça çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine ayırdıkları zamanın azalabileceğini düşündürmektedir. Korelasyon katsayısının yüksekliği ve p değerinin istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.001$) olması, bu ilişkinin rastlantısal olmadığını ve güvenilir bir bulgu sunduğunu desteklemektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3

Annelerin Öğrenim Düzeylerine Göre Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim düzeyi	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Post hoc
Birlikte Okumaya Yönelik Görüş	İlkokul ve ortaokul (1)	26	15.96	3,20	12.12	0.000	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Lise (2)	71	14.23	2,89			
	Lisans (3)	136	13.15	2,30			
	Lisansüstü (4)	23	12.30	2,03			
	Toplam	256	13.66	2,72			
Birlikte Etkileşimli Okuma	İlkokul ve ortaokul (1)	26	14.07	5,87	0.40	0.75	
	Lise (2)	71	13.14	3,57			
	Lisans (3)	136	13.31	3,53			
	Lisansüstü (4)	23	13.56	3,66			
	Toplam	256	13.36	3,83			

Tablo 3'ün devamı...

Ölçek	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Post hoc
Okuryazarlığa Model Olma	İlkokul ve ortaokul (1)	26	17.15	4,03	7.48	0.00	1-2, 1-3, 1-4
	Lise (2)	71	13.85	3,07			
	Lisans (3)	136	14.12	3,29			
	Lisansüstü (4)	23	13.43	3,25			
	Toplam	256	14.29	3,43			
Okuryazarlığın Öğretimi	İlkokul ve ortaokul (1)	26	9.03	3,19	1,94	0.12	
	Lise (2)	71	8.61	2,56			
	Lisans (3)	136	9.17	2.77			
	Lisansüstü (4)	23	10.21	3.21			
	Toplam	256	9.10	2.82			
Okumanın Önemi	İlkokul ve ortaokul (1)	26	4.26	0.60	0.20	0.89	
	Lise (2)	71	4.39	0.90			
	Lisans (3)	136	4.41	0.93			
	Lisansüstü (4)	23	4.34	0.83			
	Toplam	256	4.38	0.88			
Toplam	İlkokul ve ortaokul (1)	26	60.50	12.01	3.69	0.01	1-2, 1-3
	Lise (2)	71	54.25	8.91			
	Lisans (3)	136	54.18	8.73			
	Lisansüstü (4)	23	53.86	9.18			
	Toplam	256	54.81	9.34			

Tablo 3 incelendiğinde, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler alt boyutunda katılımcı olan annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ($p<.05$) görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre: İlkokul ve ortaokul mezunu annelerin ($\bar{x}=15.96$), lise ($\bar{x}=14.23$), lisans ($\bar{x}=13.15$) ve lisansüstü ($\bar{x}=12.30$) gruplarına göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, lise grubundakiler lisans ve lisansüstü gruplarına göre daha yüksek puan almışlardır. Birlikte etkileşimli okuma alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Okuryazarlığa model olma alt boyutunda ilkökul ve ortaokul grubundakilerin ($\bar{x}=17.15$), lise ($\bar{x}=13.85$), lisans ($\bar{x}=14.12$) ve lisansüstü ($\bar{x}=13.43$) gruplarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir ($p<.05$). Okuryazarlığın öğretimi ve okumanın önemi alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$). Toplam puanlarda, ilkökul ve ortaokul grubundakilerin ($\bar{x}=60.50$), lise ($\bar{x}=54.25$), lisans ($\bar{x}=54.18$) ve lisansüstü ($\bar{x}=53.86$) gruplarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu tablo, annelerin öğrenim düzeylerinin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine katılım üzerindeki etkisini göstermektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4

Annelerin Öğrenim Düzeylerine Göre Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Post hoc
Tutum	İlkokul ve ortaokul (1)	26	13.77	3.35	18.72	0.000	2-1, 3-1, 3-2, 4-1, 4-2
	Lise (2)	71	15.62	3.50			
	Lisans (3)	136	17.44	2.49			
	Lisansüstü (4)	23	18.48	1.59			
	Toplam	256	16.66	3.12			
Okumaya Katılım	İlkokul ve ortaokul (1)	26	14.62	3.03	8.30	0.000	3-1, 3-2, 4-1, 4-2
	Lise (2)	71	15.77	2.39			
	Lisans (3)	136	16.69	2.34			
	Lisansüstü (4)	23	17.43	1.95			
	Toplam	256	16.29	2.50			

Tablo 4'ün devamı...

Ölçek	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Post hoc
Model Olma	İlkokul ve ortaokul (1)	26	18.69	4.88	7.33	0.000	3-1, 4-1
	Lise (2)	71	21.20	4.18			
	Lisans (3)	136	22.43	4.14			
	Lisansüstü (4)	23	23.48	4.22			
	Toplam	256	21.80	4.39			
Okumaya İnanç	İlkokul ve ortaokul (1)	26	21.73	2.39	3.41	0.018	
	Lise (2)	71	21.92	2.08			
	Lisans (3)	136	22.60	2.30			
	Lisansüstü (4)	23	23.26	1.94			
	Toplam	256	22.38	2.25			
Toplam	İlkokul ve ortaokul (1)	26	68.81	10.28	15.17	0.000	2-1, 3-1, 3-2, 4-1, 4-2
	Lise (2)	71	74.51	9.34			
	Lisans (3)	136	79.15	8.44			
	Lisansüstü (4)	23	82.65	7.62			
	Toplam	256	77.13	9.54			

Tablo 4. incelendiğinde, Tutum alt boyutunda katılımcı annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre: Lisansüstü ($\bar{x}=18.48$) ve lisans ($\bar{x}=17.44$) mezunu annelerin, ilkokul ve ortaokul mezunu annelere ($\bar{x}=13.77$) kıyasla daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, lisansüstü mezunu anneler lise mezunu annelere ($\bar{x}=15.62$) göre de daha yüksek puan almıştır. Okumaya katılım alt boyutunda da anlamlı farklılıklar mevcuttur ($p<.05$). Lisans ve lisansüstü mezunu anneler, ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarına kıyasla daha yüksek puan almışlardır. Model olma alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü mezunu annelerin, ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p<.05$). Okumaya inanç alt boyutunda ise lisansüstü mezunu annelerin ($\bar{x}=23.26$) en yüksek puanı aldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Toplam puanlar açısından, lisansüstü ($\bar{x}=82.65$) ve lisans mezunu ($\bar{x}=79.15$) anneler, ilkokul ve ortaokul mezunu annelere ($\bar{x}=68.81$) göre anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Lise mezunu anneler ($\bar{x}=74.51$) de ilkokul ve ortaokul mezunlarından daha yüksek puan almıştır ($p<.05$). Bu sonuçlar, anne öğrenim düzeyinin çocukların okuma kültürüne katılımını ve model olma davranışını anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5

Ailenin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Gelir Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Post hoc
Tutum	30.000 ve altı (1)	117	16.13	3.43	3.66	0.027	3-2
	30001-50000 (2)	82	16.88	2.83			
	50001 ve üstü (3)	57	17.42	2.67			
	Toplam	256	16.66	3.12			
Okumaya Katılım	30.000 ve altı (1)	117	16.03	2.39	1.40	0.248	
	30001-50000 (2)	82	16.41	2.79			
	50001 ve üstü (3)	57	16.67	2.27			
	Toplam	256	16.29	2.50			
Model Olma	30.000 ve altı (1)	117	20.87	4.37	6.50	0.002	3-1
	30001-50000 (2)	82	22.06	4.43			
	50001 ve üstü (3)	57	23.33	3.94			
	Toplam	256	21.80	4.39			

Tablo 5'in devamı...

Ölçek	Gelir Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Post hoc
Okumaya İnanç	30.000 ve altı (1)	117	22.18	2.17	8.61	0.000	3-1, 3-2
	30001-50000 (2)	82	21.94	2.51			
	50001 ve üstü (3)	57	23.42	1.66			
	Toplam	256	22.38	2.25			
Toplam	30.000 ve altı (1)	117	75.21	9.81	7.03	0.001	3-1
	30001-50000 (2)	82	77.29	9.36			
	50001 ve üstü (3)	57	80.84	8.13			
	Toplam	256	77.13	9.54			

Tablo 5. incelendiğinde, Tutum alt boyutunda katılımcı annelerin aylık hane gelir düzeyine göre anlamlı farklılıkların olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre: 50.001 TL ve üzeri gelire sahip olanların ($\bar{x}=17.42$), 30.001-50.000 TL arası gelire sahip olanlara ($\bar{x}=16.88$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Okumaya katılım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p> 0.05$). Model olma alt boyutunda, 50.001 TL ve üzeri gelire sahip olanların ($\bar{x}=23.33$), 30.000 TL ve altı gelire sahip olanlara ($\bar{x}=20.87$) göre anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p<.05$). Okumaya inanç alt boyutunda, 50.001 TL ve üzeri gelire sahip olanların ($\bar{x}=23.42$), hem 30.000 TL ve altı ($\bar{x}=22.18$) hem de 30.001-50.000 TL arası gelire sahip olanlardan ($\bar{x}=21.94$) anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Toplam puanlar açısından da 50.001 TL ve üzeri gelire sahip olanların ($\bar{x}=80.84$), 30.000 TL ve altı gelire sahip olanlara ($\bar{x}=75.21$) kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu sonuçlar, gelir düzeyinin okuma kültürü oluşumuna katkı sağlama üzerindeki etkisini göstermektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 6

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Değişken	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Post hoc
Tutum	Yok (1)	67	17.61	2.88	4.70	0.003	1-3, 1-4
	Bir kardeş (2)	109	16.64	2.83			
	İki kardeş (3)	59	16.19	3.34			
	Üç ve daha fazla kardeş (4)	21	15.00	3.85			
	Toplam	256	16.66	3.12			
Okumaya Katılım	Yok (1)	67	16.82	2.02	1.67	0.172	
	Bir kardeş (2)	109	16.09	2.50			
	İki kardeş (3)	59	16.29	2.87			
	Üç ve daha fazla kardeş (4)	21	15.67	2.73			
	Toplam	256	16.29	2.50			
Model Olma	Yok (1)	67	21.85	4.12	0.11	0.954	
	Bir kardeş (2)	109	21.77	4.56			
	İki kardeş (3)	59	21.97	4.59			
	Üç ve daha fazla kardeş (4)	21	21.33	3.99			
	Toplam	256	21.80	4.39			
Okumaya İnanç	Yok (1)	67	22.70	2.10	0.67	0.571	
	Bir kardeş (2)	109	22.31	2.29			
	İki kardeş (3)	59	22.17	2.49			
	Üç ve daha fazla kardeş (4)	21	22.29	1.85			
	Toplam	256	22.38	2.25			

Tablo 6'nın devamı...

Ölçek	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Post hoc
Toplam	Yok (1)	67	78.99	8.57	1.57	0.196	
	Bir kardeş (2)	109	76.82	9.73			
	İki kardeş (3)	59	76.61	10.47			
	Üç ve daha fazla kardeş (4)	21	74.29	8.14			
	Toplam	256	77.13	9.54			

Tablo 6 incelendiğinde, Tutum alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı farklılıkların olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre: Hiç kardeşi olmayanların ($\bar{x}=17.61$), iki kardeşi olanlara ($\bar{x}=16.19$) ve üç ve daha fazla kardeşi olanlara ($\bar{x}=15.00$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Okumaya katılım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmamış ($p>.05$), ancak kardeşi olmayanların ($\bar{x}=16.82$), en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Model olma alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$), ancak iki kardeşi olanların ($\bar{x}=21.97$) en yüksek puanı aldığı belirlenmiştir. Okumaya inanç alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Toplam puanlar açısından, kardeşi olmayanların ($\bar{x}=78.99$), üç ve daha fazla kardeşi olanlara ($\bar{x}=74.29$) kıyasla daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu sonuçlar, kardeş sayısının okuma kültürü oluşumuna olan etkisini göstermektedir. Özellikle hiç kardeşi olmayanlar, diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar almıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ailenin okuma kültürü oluşturmaya yönelik yeterlilikleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, alanyazınla çelişkili görünmekle birlikte literatürde farklı açıklamalarla desteklenebilecek niteliktedir. Öncelikle, gelişmiş okuryazarlık düzeyine sahip ebeveynlerin bireysel kitap okuma pratiklerine daha fazla zaman ayırarak çocuğu pasif biçimde izlemeyi tercih ettikleri görülebilir. Özellikle model olmanın yeterli olduğu düşüncesi bu tercihi destekleyebilir (Levy vd., 2018; Sénéchal ve LeFevre, 2002). Ayrıca, yüksek okuma yeterliliğine sahip ebeveynlerin sıklıkla yoğun iş yaşamına sahip olmaları, birlikte okuma gibi zaman alan etkinliklere katılımı sınırlayabilir. Bu durum özellikle alanyazında çalışan annelerde daha belirgin şekilde gözlemlenmiştir (Milkie vd., 2010). Diğer bir açıklama ise “okuma sürecinin otomatikleşmesi” olabilir; yeterliliği yüksek ebeveynler çocuğun kitapla kurduğu ilişkiyi kendi başına sürdürebileceği varsayımıyla birlikte okuma yerine ortam sunmakla yetinebilir (Niklas vd. 2020). Ayrıca son yıllarda dijital teknolojilerin okuma araçlarına entegrasyonu, bazı ebeveynlerin etkileşimli okuma yerine dijital uygulamalara güvenmesine neden olmuştur (Neumann, 2014). Silinskas vd. (2020) ise, okuryazarlık seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına daha fazla bireysel okuma sorumluluğu yüklemek eğiliminde olduklarını ve bu durumun çocukların bağımsız okuma becerilerini teşvik ederken, birlikte geçirilen etkileşim süresini azalttığını göstermiştir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlerin okuma yeterliliği ile kitap okuma etkinlikleri arasındaki negatif korelasyon, sadece yeterlilik değil, zaman, teknoloji kullanımı ve ebeveynlik algısı gibi çoklu değişkenlerle şekillenmektedir denilebilir.

Çalışmada anne öğrenim düzeyinin çocukların okuma kültürüne katılımını ve model olma davranışını anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir. Özellikle lisans ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocuklarının okuma kültürüne katılımında daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen, düşük öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarıyla daha sık birlikte kitap okuduklarına dair bulgu, literatürdeki yaygın varsayımların aksine özgün ve kültürel olarak anlamlıdır. Bu durum, birden fazla sosyal ve pedagojik değişkenle açıklanabilir. Öncelikle, düşük öğrenim düzeyine sahip annelerin çoğunlukla ev dışında çalışmıyor olması, çocuklarıyla geçirdikleri fiziksel süreyi artırmakta ve bu durum daha sık birlikte kitap okuma fırsatı sunmaktadır (Milkie vd. 2010; Craig, 2006). Ayrıca, öğrenim düzeyi düşük ebeveynler, kendi sınırlı akademik geçmişlerini çocuklarına aktarmama yönünde içsel bir motivasyonla, telafi edici ebeveynlik stratejileri geliştirebilmektedir. Hartas (2011), düşük sosyoekonomik düzeydeki bazı ailelerin yüksek düzeyde ebeveyn katılımı sergilediğini ve bunun çocuğun geleceğini kurtarma çabasıyla ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, “yoğun bakım veren ebeveyn” modelinin öğrenim düzeyiyle ters ilişki içinde gelişebileceği ileri sürülmektedir (Lareau, 2003). Diğer yandan, eğitilmiş anneler, okuma etkinliklerini daha çok “nitelikli” hale getirme eğiliminde olabilir; bu durumda süre kısalsa da etkileşimin pedagojik değeri artabilir (Desforjes ve Abouchaar, 2003; Kalb ve Van Ours, 2014). Nitelikli zaman kavramı, özellikle üst düzey eğitilmiş ebeveynler arasında yaygındır. Bu farklılık, kitap okuma sıklığını ölçen çalışmalarla okuma kalitesini ölçen çalışmaların neden bazen çelişkili sonuçlar verdiğini de açıklamaktadır. Ek olarak, Türkiye gibi kolektivist kültürlerde, özellikle düşük eğitilmiş anneler için çocukla ilgilenmek, anneliğin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Gönen (2007), Türkiye’de kültürel değerlerin ebeveyn davranışlarını belirlemede öğrenim düzeyinden daha baskın olabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, bu çalışma bulgusu hem kültürel hem de yapısal açıdan tutarlı olup, ebeveyn eğitimi ile kitap okuma sıklığı arasında doğrudan ve evrensel bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, aylık hane gelir düzeyinin çocukların okuma kültürü üzerinde önemli farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, okuma materyallerine erişim ve okuma alışkanlıklarını geliştirme konusunda daha avantajlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, okuma kültürünün yalnızca bireysel bir ilgi alanı değil, aynı zamanda sosyoekonomik kaynakların bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Clark ve Akerman (2006), sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları için daha fazla kitap temin ettiğini, bu ailelerde okuma alanlarının daha zengin ve düzenli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Clark (2010) da düşük gelirli ailelerin çocuklarının okuma materyallerine erişimde dezavantaj yaşadığını vurgulamaktadır. Neuman ve Celano'nun (2001) dört farklı mahallede yaptığı karşılaştırmalı çalışma da yüksek gelirli bölgelerde çocukların yazılı materyallere erişiminin hem nicelik hem nitelik olarak daha güçlü olduğunu göstermiştir. Kalb ve Van Ours (2014) ise annelerin eğitim ve gelir düzeylerinin çocukla geçirilen öğrenme zamanının hem süresini hem kalitesini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Hartas (2011), ailelerin gelir düzeylerinin yalnızca materyal düzeyinde değil, aynı zamanda ebeveynin kendine güveni, farkındalığı ve eğitimsel yönlendirme kapasitesi üzerinde de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgularla örtüşen şekilde, Tatar (2022), sosyo-ekonomik durumun çocukların okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirtmiş, Li vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz ise sosyoekonomik statünün çocukların okuma becerilerini dolaylı yollarla etkilediğini göstermiştir. Dolayısıyla yüksek gelirli ailelerde kitap sayısının çokluğu, dijital okuma uygulamalarına erişim, özel okul destekleri gibi etkenler, okuma kültürünün gelişimini destekleyen önemli dışsal faktörler olarak değerlendirilebilirken; düşük gelirli ailelerin çocuklarını desteklemek için erişilebilir materyal temelli programlara ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, kardeş sayısının çocukların okuma kültürü üzerindeki etkisi incelenmiş ve kardeşi olmayan çocukların, daha fazla kardeşi olanlara göre daha yüksek okuma kültürü puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, literatürde "kaynak seyrelmesi" kuramı ile uyumludur. Blake (1981) tarafından geliştirilen bu modele göre, kardeş sayısının artmasıyla birlikte ebeveynlerin zaman, ilgi ve maddi kaynakları her bir çocuğa daha az ayrılmakta; bu da bireysel gelişim fırsatlarını sınırlamaktadır (Blake, 1981; Downey, 1995). Downey (1995), çok kardeşli ailelerde çocukların akademik performanslarının daha düşük olduğunu ve bunun ebeveyn desteğinin azalmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Linnakyla vd. (2004), birden fazla kardeşe sahip olmanın çocukların okuma alışkanlıklarında düşüşe neden olabileceğini vurgulamaktadır. Türk literatüründe de bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gök ve Yıldırım (2023), çok çocuklu ailelerde bireysel okuma ortamlarının sınırlı olduğunu ve bu durumun çocukların okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Özözen Danacı vd. (2015) ise, çok kardeşli ailelerde birebir okuma ortamlarının daha sınırlı olduğunu ve bu durumun çocukların kitapla kurdıkları ilişkiyi olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Ancak, bu durumun her zaman dezavantaj yaratmadığına dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır. Gregory (2001), kardeşlerin birlikte kitap okumasının, özellikle büyük kardeşlerin küçük kardeşlerine rehberlik ettiği durumlarda, okuma motivasyonunu artırabileceğini ve sosyal öğrenme fırsatları sunabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Özözen Danacı vd. (2015), ergenlerin küçük kardeşlerine kitap okuma etkinliklerinin, onların okuma alışkanlıklarını destekleyebileceğini ancak bunun tek başına yeterli olmayabileceğini ifade etmektedir. Tüm bu bulgular ışığında, çok çocuklu ailelerde bireysel okuma deneyimlerini desteklemek amacıyla hem fiziksel ortamların hem de ebeveyn rehberliğinin güçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada ebeveynlerin cinsiyet rollerinin ve özellikle annelerin öğrenim düzeylerinin, çocukların okuma kültürünün gelişimi üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Bulgular, annelerin okuryazarlık ortamı oluşturmadaki katkılarının belirgin olduğunu ve bu durumun çocukların kitap okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Smith vd. (1997), yüksek eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarına daha zengin bir okuryazarlık ortamı sunduklarını ve bunun çocukların erken okuryazarlık becerilerine anlamlı katkı sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Şimşek Çetin vd. (2014), annelerin okuma inançlarının ve öğrenim düzeylerinin çocukların kitap okuma davranışlarını şekillendiren temel etmenlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, çocuk yetiştirme pratiklerindeki toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini ortaya koymaktadır. Annelerin okuryazarlıkla ilişkili sorumluluğu daha fazla üstlenmeleri hem kültürel normların hem de geleneksel bakım rollerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, ebeveynler arası okuma rollerinin dengelenmesi ve babaların da bu süreçte daha aktif katılım göstermesi gerektiği açıktır.

Öte yandan, toplumsal cinsiyet rolleri yalnızca ebeveynler düzeyinde değil, çocukların kendi okuma davranışlarında da belirleyici bir etkiye sahiptir. Clark ve Akerman (2006), kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla kitap okuduklarını ve bunun toplumsal beklentiler ve cinsiyet temelli rol atamalarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Logan ve Johnston (2009) ise erkek çocuklarının özellikle 7 yaşından itibaren kitap okumayı "feminen" bir etkinlik olarak değerlendirme eğiliminde olduklarını ve bu algının onların okuma motivasyonunu azalttığını ortaya koymuştur. OECD (2020) verileri de bu farkı doğrulamakta; kız çocuklarının hem okuma anlama hem de okuma tutumu açısından erkek çocuklardan daha ileri düzeyde performans gösterdiğini bildirmektedir. Hannon (2000) ise erkek çocukların daha hareketli, ekran temelli ya da teknolojik uyarıcılara yöneliminin kitapla sürdürülebilir ilişki kurmalarını zorlaştırabileceğini öne sürmektedir. Tüm bu bulgular, okuma kültüründeki cinsiyet temelli farkların yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve pedagojik faktörlerin birleşiminden kaynaklandığını göstermektedir. Bu nedenle, çocukların okuma davranışlarının şekillenmesinde toplumsal cinsiyet normlarının, aile rollerinin ve okul ortamlarının bütüncül olarak ele alınması büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında okuma kültürünün gelişiminde ailelerin rolünü, ebeveynlerin yeterlilik düzeylerini ve demografik değişkenlerin etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine katılım düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki saptanmıştır. Bu durum, yeterliliği yüksek olan ebeveynlerin bireysel okuma davranışlarına daha fazla yönelerek çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine daha az zaman ayırma eğiliminde olabileceklerini düşündürmektedir. Ebeveyn öğrenim düzeyi hem okuma kültürü oluşturma yeterliliği hem de birlikte kitap okuma sıklığı üzerinde anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Lisans ve lisansüstü eğitim almış ebeveynlerin, özellikle annelerin, çocuklarının okuma kültürüne model olma ve okuryazarlık ortamı sunma açısından daha etkin rol üstlendikleri görülmüştür. Bununla birlikte, düşük öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma sıklığının yüksek olması, kültürel değerler, zaman esnekliği ve telafi edici ebeveynlik gibi faktörlerle açıklanabilecek özgün bir bulgudur.

Aylık gelir düzeyinin artması, okuma kültürü oluşturma yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının kitaplara erişimi, okuma materyali çeşitliliği ve okuryazarlık ortamlarının niteliği açısından daha avantajlı olduğu görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça, özellikle birebir ebeveyn ilgisinin azaldığı, bu durumun da çocukların okuma kültürü puanlarında düşüşe neden olduğu tespit edilmiştir. Ancak, kardeşlerin birlikte kitap okuma pratikleri yoluyla birbirlerinin okuryazarlık gelişimine katkı sağladığına dair bulgular da literatürde mevcuttur. Cinsiyet rolleri açısından, annelerin çocukların okuma alışkanlıklarını şekillendirmede daha baskın rol oynadıkları; bunun hem toplumsal cinsiyet normları hem de bakım sorumluluğu dağılımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu yönünde literatürle örtüşen veriler değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, gelir durumu, aile yapısı ve cinsiyet rolleri gibi faktörlerin çocukların okuma kültürünün gelişimi üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okuma kültürü ile aile yeterliliği arasındaki ters ilişkiyi açıklığa kavuşturmak için, ebeveynlerin birlikte okuma etkinliklerine katılımını etkileyen zaman kullanımı, bireysel okuma tercihleri ve algılanan ebeveynlik rollerine ilişkin niteliksel araştırmalar önerilmektedir.
- Bireysel ve etkileşimli okuma alışkanlıkları arasında denge kurulmalı; ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli, etkileşimli okuma etkinliklerine katılımı teşvik edilmelidir.
- Yüksek okuryazarlık yeterliliğine sahip ebeveynlerin bireysel okuma davranışlarını çocukla ortak deneyime dönüştürmeleri için, zaman yönetimi ve etkileşimli okuma farkındalığını geliştiren rehberlik programları uygulanabilir.
- Düşük gelirli ailelerin okuma materyallerine erişimini artırmak amacıyla, yerel yönetimler, okullar ve halk kütüphaneleri iş birliğinde ücretsiz veya düşük maliyetli kitap temini, dijital kaynak erişimi ve mobil kütüphane hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğrenim düzeyi düşük ebeveynler için, görsel destekli, kolay uygulanabilir, kısa süreli okuma etkinliği önerileri ve ev rehberleri hazırlanmalı; okuma ortamı düzenleme, kitap seçme gibi konularda bilgilendirme yapılmalıdır.
- Aile rehberlik programları, okul-temelli sınıf etkinlikleri ve atölye çalışmalarıyla, ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık gelişimine katkıda bulunmaları desteklenmeli ve aile katılımı sürdürülebilir hale getirilmelidir.
- Çok kardeşli ailelerde birebir okuma zamanını artırmak amacıyla, ev içinde her çocuğa özel okuma takvimleri hazırlanabilir; bireysel kitap köşeleri oluşturulabilir.
- Kardeşler arası sosyal öğrenmeyi desteklemek amacıyla, özellikle büyük kardeşlerin küçük kardeşlerine kitap okuma uygulamaları yapılandırılmalı; “ağabey/abla okuyor” türü aile içi etkinlikler teşvik edilmelidir.
- Toplumsal cinsiyet temelli okuma farklılıklarını azaltmak için, kız ve erkek çocuklara eşit okuma fırsatları sunulmalı; medya, okul ve aile ortamlarında rol model çeşitliliği sağlanmalıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bayraktar, V. (2022). Erken çocukluk dönemi edebiyatının işlevi. P. B. Kahraman & V. Bayraktar (Ed.), *Erken çocukluk dönemi edebiyatı* içinde (s. 231-264). Lisans.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 08-22

Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421-442. <https://doi.org/10.2307/2060941>

- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Clark, C. (2010). Linking school libraries and literacy: Young people's reading habits and attitudes to school libraries and an exploration of the relationship between school libraries and reading attainment. *National Literacy Trust*. <https://eric.ed.gov/?id=ED513438>
- Clark, C. ve Akerman, R. (2006). *Social inclusion and reading: An exploration*. National Literacy Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED496345>
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society*, 20(2), 259–281. <https://doi.org/10.1177/0891243205285212>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Pearson.
- Çiğdemir, S. ve Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1874–1912. <https://doi.org/10.29299/kefad.854008>
- Deretarla Gül, E. (2015). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 305–314). Eğiten Kitap.
- Desforges, C. ve Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: DfES.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60(5), 746–761. <https://doi.org/10.2307/2096320>
- Flood, A. (2025). Most parents don't enjoy reading to their children, survey suggests. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2025/apr/30/most-parents-dont-enjoy-reading-to-their-children-survey-suggests>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı.). McGraw-Hill Education.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. ve Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some caveats. *Early Education & Development*, 24(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.623651>
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135–158. <https://doi.org/10.16916/aded.1206995>
- Gregory, E. (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers: Synergy between siblings playing and working together. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 301–322. <https://doi.org/10.1177/14687984010013004>
- Gönen, M. (2007). *Öğretim boyunca okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı*. MEB.
- Hannon, P. (2000). Parents' experiences of literacy education: Their effect on children's literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2), 95–122. <https://doi.org/10.1177/1468798400001002001>
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893–914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071–1086. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210070>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177–189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>
- Kalb, G. ve Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Krcmar, M. ve Cingel, D. P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262–281. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840243>

- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Levy, R., Hall, M. ve Preece, J. (2018). Examining the links between parents' relationships with reading and shared reading with their preschool children. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 123–150. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3480>
- Li, J., Peng, P., Ma, X., Ding, N. ve Zhao, J. (2023). How does family socioeconomic status influence children's reading ability? Evidence from meta-analytic structural equation modeling. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09834-1>
- Linnakyla, P., Malin, A. ve Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. In N. Postlethwaite, T. Kellaghan, ve L. B. W. Thorndike (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 1–7). Elsevier Science Ltd.
- Logan, S. ve Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Milkie, M. A., Kendig, S. M., Nomaguchi, K. M. ve Denny, K. E. (2010). Time with children, children's well-being, and work-family balance among employed parents. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1329–1343. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00768.x>
- Morrow, L. M. (1995). *Family literacy: Connections in schools and communities*. Newark, DE: International Reading Association.
- Neuhaus Education Center. (2023). *How parental involvement boosts literacy in early learners*. <https://neuhaus.org/how-parental-involvement-boosts-literacy-in-early-learners/>
- Neuman, S. B. ve Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8–26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian preschool children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109–122. <https://doi.org/10.1177/0004944114523368>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. ve Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özözen Danacı, M., Çetin, Z. ve Doğan, Ö. (2015). The effect of adolescents' reading children's literature to their younger siblings on their book reading habits. *Creative Education*, 6(18), 2013–2020. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.618206>
- Peacock-Chambers, E., Martin, A., Augustyn, M., & Cabral, H. (2017). The influence of parental self-efficacy and perceived control on the home learning environment of young children. *Academic Pediatrics*, 17(5), 566–573. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.10.010>
- Reese, E., Sparks, A. ve Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 10(1), 97–117. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Saracho, O. N. ve Spodek, B. (2009). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1379–1389. <https://doi.org/10.1080/03004430903135605>
- Sénéchal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.
- Sever, S., Karagül, S. ve Güldenoğlu, B. N. D. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 47–69. <https://hayefjournal.org/index.php/pub/article/view/321>
- Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M. K. ve Nurmi, J. E. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in reading: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Smith, S., Dixon, R. G. ve Barnett, J. E. (1997). Family background, parental involvement, and environmental influences on educational attainment. *Educational Psychology*, 17(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0144341970170106>
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. ve West, R. F. (1998). Literacy experiences and the shaping of cognition. In S. G. Paris & H. M. Wellman (Eds.), *Global prospects for education: Development, culture, and schooling* (s. 253–288). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10294-009>

Şimşek Çetin, Ö., Bay, N.D. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 9 (2), 1441-1458. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6185>

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. Baskı). Allyn and Bacon. MA.

Tatar, D. (2022). Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların okuma alışkanlıkları üzerine etkisi: Ankara'daki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Tezel, M., Çiftçi, H. A., & Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.590352>

Ürün Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 783-794. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9825>

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik onay (Protokol NO. 2024/362) alınarak yürütülmüştür.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Kurul Karar Tarihi: 4/11/2024
Etik Kurul Karar Sayısı: 2024/362