



Development of the Scale for Parental Involvement in Home Literacy Activities

Seher Çetinkaya ^{1,a}

¹Faculty of Education, Ordu University, Ordu, Türkiye.

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 10/09/2023

Accepted: 25/09/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to develop the "Parent Involvement in Home Literacy Activities (PI-HLA)" scale using an exploratory sequential design, one of the mixed-methods designs. The qualitative phase of the study involved obtaining the perspectives of 6 parents through a case study approach to explore the dimensions of the scale and identify potential items within these dimensions. The quantitative phase relied on a survey model to expand the findings from the qualitative phase. After interpreting the qualitative data, a pool of items was generated and presented to experts, resulting in a draft scale consisting of 38 items. A pilot study was conducted with 661 parents, and exploratory factor analysis (EFA) was performed, yielding a five-dimensional structure composed of 27 items. The five dimensions were named according to the categories derived from the qualitative data as follows: "communication with the teacher," "involvement in homework" "involvement in book reading activities," " involvement in various reading-writing activities," and "involvement in reading-writing activities with digital tools." The obtained structure was confirmed through confirmatory factor analysis (CFA), which indicated acceptable fit indices. Consequently, a valid and reliable scale was obtained for assessing parent involvement in home literacy activities.

Keywords: Home literacy activities, parent involvement, parents, primary school students, scale development

Ev Okuryazarlık Etkinliklerine Aile Katılımı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bilgi

Süreç

Geliş: 10/09/2023

Kabul: 25/09/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

"Ev Okuryazarlık Etkinliklerine Aile Katılımı (EOE-AK)" ölçeğinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desenle yürütülmüştür. Durum çalışması olan nitel boyutta 6 ebeveynin görüşleri alınarak ölçek boyutları ve bu boyutlarda yer alabilecek maddelerin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Nicel boyut tarama modelinde dayanmaktadır ve bu aşamada nitel boyutta elde edilen verilerin genişletilmesi hedeflenmiştir. Nitel verilerin yorumlanmasından sonra oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerine sunulmuş ve 38 maddelik taslak ölçek için pilot uygulama yapılmıştır. Veriler 661 ebeveynden toplanarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve 27 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Beş boyut nitel verilerden elde edilen kategorilere uygun olarak "öğretmenle iletişim", "ev ödevlerine katılım", "kitap okuma etkinliklerine katılım", "çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katılım", "dijital araçlarla okuma-yazma etkinliklerine katılım" şeklinde isimlendirilmiştir. Elde edilen yapının uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sinanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir ölçütlerde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçta ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ev okuryazarlık etkinlikleri, aile katılımı, ebeveyn, ilkökul öğrencileri, ölçek geliştirme

^a sbayat_cetinkaya@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1330-106X>

Giriş

Okuma-yazmayı öğrenmek, çeşitli beceri ve yetenekleri içeren karmaşık bir süreçtir. Çocuklar bu sürece resmi olarak ilkokulun birinci sınıfında başlarlar. İlkokulda çocuklara temel okuryazarlık becerilerini kazandırmak hedeflenir. Okuryazarlık becerilerin gelişiminde başarının sadece okul içindeki etkinliklerle açıklanması mümkün değildir. Çocuğun başta aile olmak üzere içinde bulunduğu sosyokültürel çevre onun öğrenme ortamını yaratır ve şekillendirir (Çetinkaya, 2022). Çocuklar sosyal çevrelerindeki günlük deneyimlerde elde edikleri yaşantılar ile öğrenir (Vygotsky, 1978). Sosyokültürel teoriye göre bilgi etkileşim ve paylaşım yoluyla sosyal olarak yapılandırılır (Bryman, 2001). Bu nedenle öğrenmede sosyal çevredeki insanlar ile etkileşim anahtar noktadır. Çocuk okula başladığında sosyal çevresi genişlese de yaşamının büyük bir bölümünü yine aile ile geçirir. Bu nedenle çocuğun okul yıllarında çocuk-aile etkileşimi önemli bir yere sahiptir (Çelenk, 2003). Bu bağlamda aile katılımı ile gerçekleştirilen okuryazarlık etkinlikleri okuma-yazma becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi açısından önemlidir.

Aile katılımı, okulda gönüllü olarak çalışmak, öğretmenlerle iletişim kurmak, ev ödevlerine yardımcı olmak veya okul etkinliklerine katılmak gibi birçok şekilde olabilir (Epstein vd., 2009). Geleneksel aile katılımı tanımları, ailenin okul için zaman ve para yatırımı yapmasını gerektirmekte ve bunları sağlayamayanlar katılım göstermemiş sayılmaktadır. Okullar tarafından tanımlanan geleneksel aile katılımı biçimleriyle örtüşme de aileler çocuklarına bakım sağlamak, kültürel değerleri aşlamak ve çocuklarıyla konuşmak gibi faaliyetler yoluyla aile katılımını gerçekleştirebilir (Bower & Griffin, 2011). Epstein Modeli (2009) aile katılımı için en çok başvurulan çerçevelerden biri olmaya devam etmektedir. Epstein Modeli altı somut aile katılımı davranışının ana hatlarını çizmektedir: olumlu ev koşulları, iletişim, okula katılım, evde öğrenme faaliyetleri, okulda ortak karar alma ve toplum ortaklıkları (Epstein & Dauber, 1991; Epstein vd., 2009). Türkiye’de aile katılımını Epstein Modelini temel alarak inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Linberg, 2017; Linberg ve Demircan, 2016; Lindberg ve Oğuzcan, 2016). Epstein’in Modelinin olumlu yönü aile katılımının geleneksel tanımlarını kapsamasının yanı sıra evde eğitim faaliyetlerini destekleyen ve teşvik eden bir ortam sağlayan aile rolünü içermesidir (Epstein & Dauber; Epstein vd., 2009). Araştırmalar bu modelin kullanımı ile öğrenci başarısının artması arasında bağlantılar bulmuştur (Barnard, 2004; Ingram vd., 2007; Ramanlingam & Maniam, 2020). Aileler okul etkinliklerine katıldıklarında, çocuklarına evde rehberlik ettiklerinde kısacası çocuklarının eğitimi ile ilgilendiklerinde çocukların akademik başarısı artmaktadır (Fan & Chen, 2001; Mahuro & Hungü, 2016; Parcel & Dufur 2001; Çetinkaya, 2022). Aileler çocuklarına özellikle evde destek olduklarında okul başarısı üzerindeki etki daha da artmaktadır (Darling & Westberg, 2004).

Çocukların okuryazarlık becerilerinin evde desteklenmesi düşünüldüğünde ev okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmaktadır. Ev okuryazarlığı, çocuğa evde sunulan okuma-yazma ortamı, okuma-yazma materyalleri, ailenin okuma yazma tutum ve alışkanlıkları ve aynı zamanda evde çocuk ile yapılan okuryazarlık etkinliklerini içeren (Çetinkaya, 2021) geniş bir kavramdır. Ev okuryazarlığı genellikle okulöncesi eğitimde ele alınmakta ve incelenmektedir (Senechal vd., 1998; Senechal & LeFevre, 2002). Alanyazında yapılan araştırmalar ev okuryazarlığının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu (Froiland vd., 2013, Hassunah-Arafat vd., 2021; Levy vd., 2006; Manolitsis vd., 2013) göstermektedir. Silinskas ve diğerleri (2020), ev okuryazarlığı modelini ilerleyen sınıflarda genişleterek okulöncesi, 1. ve 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada evde paylaşılan okuma etkinlikleri ve evde okuma öğretimi sıklığının, çocukların bağımsız okumasını yordadığını tespit etmişlerdir. Aynı araştırma ebeveynlerin anaokulundan 1. sınıfa kadar öğretim davranışlarını çocuklarının okumadaki ilerlemelerine göre uyarladığını ve evde paylaşılan okumanın zaman içinde azaldığını göstermektedir. Oysa okuryazarlık becerisinin gelişimi eğitim hayatı boyunca devam etmektedir. İşlevsel bir okuryazarlık becerisi kazanmak zaman alan bir süreçtir ve süreç içinde ev okuryazarlığı ve ailenin çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemeleri önemlidir. Nitekim aile katılımının çocukların okuryazarlık becerilerinin (Senechal & LeFevre, 2002; Silinskas vd., 2020; Mahuro & Hungü, 2016; Çakıroğlu & Kuruyer, 2012; Gay vd., 2021) gelişimi için etkili olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Daha kapsamlı bir çalışmada, Park (2008) Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışmasında (PIRLS) ilkokul 4. sınıf öğrencileri için elde edilen verileri kullanarak, 25 ülke arasında evdeki okuryazarlık ortamlarının çocukların okuma performansını nasıl etkilediğini karşılaştırmıştır. İncelenen üç gösterge vardır: erken ev okuryazarlık etkinlikleri, ebeveynlerin okumaya yönelik tutumları ve evdeki kitap sayısı. Veri analizleri ev okuryazarlık ortamlarının üç ölçütünün neredeyse tüm ülkelerde çocukların okuma performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Aile katılımını ev okuryazarlığı gibi aileye özgü etmenlerin yanı sıra gelişen dijital teknoloji gibi dış etmenler de etkileyebilir. Gelişen teknoloji okuma-yazma araçlarına bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi dijital araçları da eklemiştir. Bu dijital araçların günlük yaşamda ve eğitimde kullanımının artması okuma-yazma alışkanlıklarını da etkilemiştir. Yirmi birinci yüzyılda okuma ve yazma etkinliklerini kâğıt-kalem ya da dijital araçlarla yapılan okuma-yazma etkinlikleri şeklinde ayırmak mümkün değildir. Bu iki okuma-yazma etkinlikleri iç içe geçmiş durumdadır. Alanyazındaki araştırmalar (Marsh & Thompson, 2001; Neumann, 2016; Öztürk & Ohi, 2022) aile ile yürütülen okuryazarlık etkinliklerinde geleneksel okuma-yazma materyallerinin yanı sıra dijital araçların da kullanıldığını göstermektedir. Bu bağlamda çocukların

okuryazarlık becerilerinin temelini atıldığı ilkökölde ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımının dijital etkinlikler ve geleneksel etkinlikler boyutlarıyla birlikte incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ev okuryazarlığı modelini ilkököl kademesinde (1.-4. sınıf) genişleterek ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını inceleyecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, ebeveynlerin görüşlerine göre ilkököl çocuklarının ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Aile katılımının çocukların akademik başarısına katkısının, okuryazarlık etkinliklerine aile katılımının ilkökölde ele alınmasının önemi ve yirmi birinci yüzyılda okuma-yazmada kullanılan dijital araçlar göz önünde bulundurulduğunda okuryazarlık becerileri özelinde aile katılımının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesinin ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye’de ilkököl öğrencilerinin ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını belirleyen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle ilkököl öğrencilerinin “Ev Okuryazarlık Etkinliklerine Aile Katılımı (EOE-AK)” ölçeğinin alandaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin birleştirilmesiyle tamamlamalı bir paradigma içeren (Johnson & Christensen, 2014) karma desen tercih edilmiştir. Karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desende nitel verilerin analizi sonrasında elde edilen sonuçlara dayalı nicel araştırma yapılır (Gültekin vd., 2021). Nitel yöntem araştırmaya konu olan kavram ya da olguyu derinlemesine keşfetmede işe koşularken, nicel yöntem nitel olarak keşfedilen kavram ya da olguyu nicel yollarla genişleterek elde edilen sonuçların genelleştirilmesi için işe koşular (Creswell & Plano Clark, 2018).

Araştırmada öncelikle ebeveynler ile görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Nitel verilerin analizi ve yorumlanması sonucunda aile katılımı ve okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı ile ilgili alanyazın (Epstein vd., 2009; McDowall vd, 2017; Silinskas vd., 2020; Wong vd., 2018) taranarak kuramsal çerçeve incelenmiş ve ölçek için

bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler uzman görüşleri alındıktan sonra uygulanarak nicel veriler toplanmış ve analiz edilerek yorumlanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutu durum, nicel boyutu tarama modeline dayanmaktadır. Durum çalışması gerçek ve güncel yaşam içinde bir durumun derinlemesine çözümlenip betimlenmesini içerir (Creswell, 2016). Araştırmada ebeveynlerle görüşmeler yapılarak, ailelerin evde çocukları ile yürüttükleri okuma-yazma etkinliklerinin neler olduğunun ve aynı zamanda bu etkinliklerin türü ve amacının neler olduğunun betimlenmesi amaçlandığı için araştırmanın nitel boyutu durum çalışmasına dayanmaktadır.

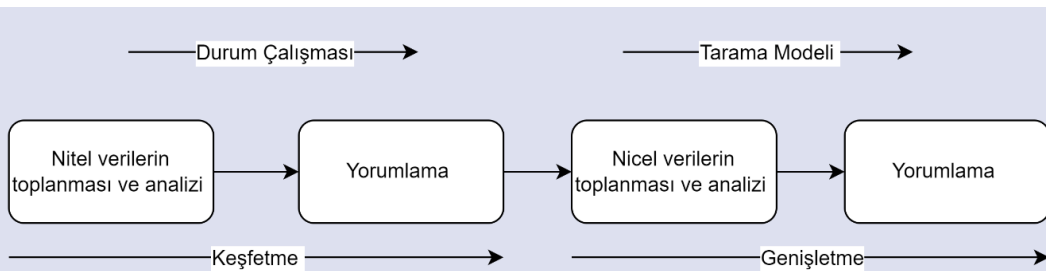
Araştırmanın nicel boyutu yine var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modeline (Tuncer, 2016) dayanmaktadır. Tarama modeli bir durum ile ilgili eğilim, algı, tutum, davranış ya da görüşlerinin sayısal olarak betimlenmesine fırsat verir (Creswell, 2002).

Katılımcılar

Çalışmanın nitel boyutunda, kolay ulaşılabilirlik ve ölçüt örneklem seçimi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle ebeveynlere kolay ulaşılabilirlik yöntemiyle sınıf öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçek, ilkökölde devam eden çocuğu olan ebeveynlere uygulanacağı için katılımcıların çocuklarının ilkökölde farklı sınıf seviyelerini temsil etmelerine dikkat edilmiştir. Ayrıca aile okuryazarlığı aile katılımını etkileyebileceği ve aile okuryazarlığı da ebeveynlerin öğrenim durumlarından etkilenebileceği için katılımcıların farklı öğrenim seviyelerinden olmasına dikkat edilerek sınıf öğretmenlerinden bu doğrultuda öneriler alınmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tekrarlarla karşılaştığı için veri doygunluğuna ulaşmış ve altı katılımcıdan sonra görüşmeler sonlandırılmıştır. Nitel boyutta katılımcıları oluşturan altı gönüllü ebeveyn kod isimler verilerek katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1’de sunulduğu gibi nitel boyutta altı ebeveynin dördü anne ikisi babadır. İlkokulde farklı sınıflarında devam eden çocukları olan ve farklı öğrenim seviyelerine sahip olan ebeveynler, nitel boyutun katılımcılarını oluşturmaktadır.

Nicel boyutta ölçek rastgele örneklem seçimi yöntemiyle 584’ü anne 77’si baba olan 661 ebeveyn uygulanmıştır. Nicel boyutta yer alan ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler Çizelge 2’de sunulmuştur.



Resim 1. Araştırmada Yürütülen Keşfedici Sıralı Desen Modelinin Aşamaları

Çizelge 1. Nitel Boyuttaki Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Ebeveyne verilen kod	Çocuğunun devam ettiği sınıf	Ebeveynlik durumu	Öğrenim durumu	Yaşı	İşi	Çocuğunun cinsiyeti
Aysun	1	Anne	Ortaokul	38	Ev hanımı	Kadın
Burcu	2	Anne	Üniversite	33	Sınıf öğretmeni	Kadın
Ceren	3	Anne	Ön lisans	33	Sekreter	Erkek
Derya	4	Anne	Yüksek lisans	46	Öğretim Elemanı	Kadın
Ziya	1	Baba	Lise	34	Çiftçi	Erkek
Mesut	3	Baba	Lise	41	İşçi	Kadın

Çizelge 2. Nicel Boyuttaki Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Ebeveyn	İlkokul	Ortaokul	Lise	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü	Kadın	Erkek	1	2	3	4
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Anne 584	136	104	178	50	94	22	324	260	164	127	187	106
Baba 77	5	7	26	5	21	14	43	34	22	16	23	16
661	141	111	204	55	115	35	337	294	186	143	210	122

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde ebeveynlerden daha çok annelerin katılımcı olmaya gönüllü görülmektedir. Bunun dışında katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımın dengeli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda soruları belirlemek için aile katılımı ve ev okuryazarlığı ilgili alanyazın (Epstein vd., 2009; McDowall vd, 2017; Silinskas vd., 2020; Wong vd., 2018) incelenerek, ilkokuma yazma ve Türkçe öğretimi alanında iki uzman öğretim üyesinin ve üç sınıf öğretmenin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Sorulardan bazı örnekler şu şekildedir:

1. *Çocuğunuz ile ev ödevleri dışında okuma etkinlikleri yapar mısınız? Lütfen açıklayınız.*
2. *Çocuğunuz ile evde dijital araçlardan yararlanarak okuma-yazma etkinlikleri yapar mısınız? Bu etkinlikler nelerdir?*

Gönüllü ebeveynlere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra sorular telefon ve/veya yüz yüze yapılan görüşmelerde yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

Nicel verilerin toplanması için nitel veri analizi ve alanyazın taraması sonucunda bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturan maddeler ile ilgili ilkokuma yazma ve Türkçe öğretimi alanında üç uzman ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir uzman, sınıf eğitimi alanında uzman olan bir sınıf öğretmeni olmak üzere beş uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar kendilerine sunulan maddelere ilişkin "uygun, uygun değil, düzeltilmeli"

şeklinde dönüt vermiştir. Beş uzmanın görüşleri doğrultusunda maddelerde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin her üç uzman da "Çocuğunuzun okuma-yazma gelişimini öğretmenine sorarım." maddesinin okuma ve yazma becerileri için ayrı ayrı sorulmasını önermiştir. Uzmanların birleştirilmesini önerdikleri maddeler de vardır. Örneğin, "Kelime bulmacaları çözeriz." maddesi ile "Çocuğumun yeni kelimeler öğreneceği oyunlar oynarız." maddesini "Çocuğumun yeni kelimeler öğreneceği etkinlikler yaparız." şeklinde birleştirilmesini önermişlerdir. Uzmanların bu önerileri dışında ölçeğe eklenmesini ya da çıkarılmasını önerdikleri madde olmamıştır. Uzmanlar arası görüş birliği Cohen Kappa formülü ile hesaplanmış ve .89 olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda uzman görüşlerine göre kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Bu aşamadan sonra 38 maddeden oluşan ölçek maddeleri beşli Likert tipi ölçeğe (5= Her Zaman, 4= Sıklıkla, 3= Bazen, 2= Nadiren, 1= Hiçbir Zaman) göre hazırlanarak form Google Forma dönüştürülmüştür. Oluşturulan form örneklem grubu dışında 22 ebeveyne uygulanmış ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bu aşamadan sonra sosyal medya (Elektronik posta, kısa mesaj programları vb.) araçları ile oluşturulan forma ilişkin bağlantı adresi gönüllü ebeveynlere ulaştırılmıştır. Dört hafta sonucunda 661 veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde izlenen aşamalara uygun olarak (Creswell, 2016) önce görüşmelerden elde edilen veriler Word programında deşifre edilerek kodlar oluşturulmuştur. Birbirleriyle anlamlı bütünlük oluşturan

kodların bir araya getirilmesiyle alt kategori ve kategorilere ulaşılmıştır. Kodlama, alt kategori ve kategorilerin belirlenmesi aşamalarında durumun doğal genellemesini yansıtmayı yansıtmadığını teyit etmek adına veriler defalarca geri dönülerek okunmuştur. Ulaşılan kategori ve alt kategoriler katılımcılara verilen kodlarla birlikte tablolarda sunulmuştur. Bulguların sunumunda her bir kategori ve alt kategori için katılımcılara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri analizinin tutarlılığı için iki uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar kodlama, alt kategori, kategori belirleme ve kategori isimlendirmesinde birlikte çalışarak, fikir ayrılıklarını tartışmışlar ve ortak bir karara ulaşmışlardır. Kategorilerin isimlendirilmesinde tümevarımsal kategori ataması yapılarak (Mayring, 2014; Akt., Tokar, 2022) aile katılımı çalışmaları (Epstein vd., 2009, Linberg ve Demircan, 2016; Lindberg ve Oğuzcan, 2016) ve ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı çalışmaları (Senechal & LeFevre, 2002; Silinskis vd., 2020) baz alınarak teorik arka plan işlenmiştir.

Nitel boyutta veri toplama aracının geliştirilmesi süreci, verilerin toplanması süreci, verilerin analizi ve verilerin sunumu ayrıntılı bir biçimde betimlenerek teyit edilebilirliğe önem verilmiştir. Verilerin analizinde tutarlılık incelenerek ve bulguların sunumunda katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek iç tutarlılığın sağlanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri betimlenerek teyit edilebilirliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Kategorilerin oluşturulmasında izlenen yaklaşım ayrıntılı açıklanarak inandırıcılığın güçlendirilmesi dikkate alınmıştır. Nitel boyutta veri toplama aracının geliştirilmesi sürecine, verilerin toplanması sürecine, verilerin analizi ve verilerin sunulması sürecine ilişkin ayrıntılı betimlemeler çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

Nicel verilerin analizinde öncelikle faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubu yeterli görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2015). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) SPSS programında,

yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .32 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) AMOS istatistik programında yapılmıştır. Bu aşamadan sonra madde analizi ve iç güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Etik Bildirim

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır. (Tarih:04.05.2023, No:2023/80).

Bulgular

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Ebeveynlerle yapılan görüşme verilerinin analizi sonucunda kendi içinde alt kategorilere ayrılan beş kategoriye ulaşılmıştır. Ebeveynlerin ev okuryazarlık etkinliklerine katılımına yönelik görüşlerine ilişkin veriler Çizelge 3'te sunulmuştur.

Bulgular, kategorilerin ve alt kategorilerin anlamı açıklanarak ve katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Öğretmenle iletişim kategorisi; ebeveynlerin çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin gelişim durumunu takip etmek için çocuklarının öğretmenle kurdukları iletişim ve bu iletişimin içeriği ile ilgilidir. Ebeveynler çocuklarının okuma ve yazma gelişimini öğretmenine sordukları ve okuma-yazma becerilerinin gelişimi için öğretmenle iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin alıntılar sunulmuştur: *“Öğretmeni ile iletişim halindeyim. Okuma-yazma becerilerinin gelişimini ve bizim evde ne yapabileceğimizi öğretmenine hep sorarım (Ziya).”*. *“Aslında benden çok annesi okuma-yazma gelişimini takip eder. Ben de annesine sorarım ancak çocuğum başarısını takip ettiğimi bilir.” (Mesut).*

Çizelge 3. Ebeveynlerin ev okuryazarlık etkinliklerine katılımına yönelik görüşlerine ilişkin veriler

Kategori	Alt kategori	Katılımcılar
Öğretmenle iletişim	Okuma becerilerinin gelişimi	Aysun, Derya, Ziya, Ceren, Mesut
	Yazma becerilerinin gelişimi	Ziya, Ceren
Ev ödevlerine katılım	Ev ödevlerine yardım	Derya, Ziya, Aysun, Ceren
	Ev ödevlerini takip	Derya, Ziya, Aysun, Burcu, Ceren
	Ev ödevlerini kontrol	Burcu, Ceren
	Ek okuma alıştırmaları	Derya, Aysun, Burcu, Ceren
	Ek yazma alıştırmaları	Ceren
Kitap okuma etkinliklerine katılım	Paylaşımlı kitap okuma	Derya, Aysun, Ceren
	Etkileşimli okuma	Derya, Ceren
	Çocuğuna kitap okuma	Ziya, Aysun, Burcu
	Kütüphane ziyaretleri	Ceren
Çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katılım	Eğitsel okuma oyunları	Derya, Ceren
	Kelime oyunları	Aysun
	Çeşitli yazma etkinlikleri	Ceren
	Eğitsel yazma oyunları	Derya, Aysun, Ceren

Dijital araçlarla okuma-yazma etkinliklerine katılım	Dijital araçlarla okuma etkinlikleri Dijital araçlarla yazma etkinlikleri Dijital eğitsel oyunlar	Derya, Burcu Burcu Derya, Burcu, Ceren
--	---	--

Ev ödevlerine katılım kategorisi ebeveynlerin çocuklarının ev ödevlerine nasıl katılım sağladıklarıyla ilgilidir. Ebeveynlerin çocuklarının ev ödevlerinin ne olduğunu sormak, ödevlerini kontrol etmek ve ev ödevlerine yardım etmek gibi konularda ev ödevlerine katılım sağladıkları tespit edilmiştir.

Bu duruma ilişkin Derya görüşlerini şu ifadeler ile dile getirmiştir: *“Birinci sınıfın sonuna kadar ev ödevlerini kontrol ettim. Artık kontrol etmiyorum ancak ödevlerini yapıp yapmadığını takip ederim.”* Ayrıca bu kategoride ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak ek alıştırmalar yaptırdıkları belirlenmiştir. Bu konuda Ceren *“Bazı kaynak kitaplardan okuduğunu anlamaya yönelik testler çözeriz.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Aysun çocuğunun ilgisini dikkate alarak ek okuma etkinlikleri yaptırdığını belirtmiştir. *“Ek yazma alıştırmaları yaptırmıyorum. Çocuğum yazmayı pek sevmiyor ancak ek okumalar yaptırırım.”* Burcu ev ödevlerine ek olarak etkinlikler yaptırdığını şu ifadeler ile belirtmektedir: *“Dergi aldığımızda etkinliklerini birlikte yaparız.”*

Kitap okuma etkinliklerine katılım kategorisi ev ödevleri dışında özellikle serbest zamanlarda çocuklarının kitap okuma etkinliklerine nasıl katılım sağladıklarıyla ilgilidir. Bu kategoride ulaşılan alt kategorilerden biri çocuğuna kitap okumadır. Katılımcıların ifadelerine ilişkin alıntılar sunulmuştur: *“Her gece yatmadan önce bir masal okurum (Aysun)”, “Çocuğuma kimi zaman kitap okurum (Ziya).* Bir diğer alt kategori paylaşımlı kitap okumadır. Ceren *“Bazen beraber sesli kitap okuruz”* şeklindeki ifadeyle paylaşımlı kitap okuma etkinliği yaptığını belirtmektedir. Burcu *“Birlikte okurken okuduğu kitaplar ile ilgili sorular sorarım.”* şeklindeki ifadeyle etkileşimli kitap okuma etkinliği yaptıklarını belirtmektedir. Bir diğer alt kategori kütüphane ziyaretleridir. Ceren *“Her hafta kütüphaneye gidip bir kitap alırız. Bu alışkanlığı kazandırdık. Kütüphaneye gitmeyi çok seviyoruz.”* ifadeleriyle çocuğuyla kütüphane ziyaretleri yaptığını belirtmektedir.

Çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katılım kategorisi kitap okumak dışında yapılan okuma ve yazma etkinliklerini içermektedir. Bu kategoride ebeveynlerin eğitsel okuma oyunları, kelime oyunları, çeşitli yazma etkinlikleri ve eğitsel yazma oyunları etkinliklerine katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Eğitsel okuma oyunları alt kategorisine ilişkin Derya *“Bazen TABU (kelime kartları ile oynanan bir oyundur) oynuyoruz.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Aysun *“Harfleri öğrenirken belirlediğimiz seslerle başlayan kelimeleri bulma oyunları oynadık.”* şeklindeki ifadeyle kelime oyunları oynadıklarını belirtmektedir. Bir diğer alt kategori çeşitli yazma etkinlikleridir. Buna ilişkin Ceren *“Beraber alış-veriş listesi hazırlarız.”* şeklindeki ifadeyle görüşünü dile getirmiştir. Aysun *“Kimi zaman isim-şehir-hayvan gibi oyunlar oynarız.”* şeklinde görüşünü ifade ederek eğitsel yazma oyunları etkinliklerine katılım sağladığını belirtmektedir.

Görüşme verilerinin analizi sonucunda elde edilen son kategori dijital araçlarla okuma-yazma etkinliklerine katılım kategorisidir. Bu kategoride ebeveynlerin dijital araçlarla okuma, yazma ve eğitsel oyunlar oynama gibi etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Derya *“Dijital araçlarda kelime bulmaca oyunları oynamayı seviyoruz.”* şeklinde görüşünü dile getirerek eğitsel dijital oyunlar oynadıklarını vurgulamaktadır. Ceren ise *“Okumayı sevsin diye futbol ile ilgili online kitaplar bulup okuyoruz.”* şeklindeki ifadeyle dijital araçlarla okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtmektedir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Nicel verilerin analizi için öncelikle ölçek toplam puanlarına ilişkin z puanı hesaplanmış ve uç değer olarak alınan -3 ve +3 aralığında z puanına sahip veriye rastlanmadığı için 661 veri seti ile analize devam edilmiştir. Ardından, Cronbach Alpha analizi ile maddelerin homojenliği test edilmiştir. Bu noktada, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu için .30 kesme noktası olarak alınmış ve beş maddeye ($m_{10}=.005$, $m_{11}=.119$, $m_{12}=.019$, $m_{13}=.169$, $m_{14}=.171$) ilişkin korelasyon değeri belirlenen değer altındadır olduğundan bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Analiz tekrar uygulandığında, tüm maddelerin .30 ve üzeri düzeltilmiş madde-toplam korelasyonuna sahip olduğu ve bu değerlerin .412 ve .632 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu işlemin ardından kalan 33 madde ile faktör analizi sürecine geçilmiş ve yapı geçerliği için AFA uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu noktada, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.925 ve Barlett =.000 testi sonuçları doğrultusunda, veri setinin AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk AFA sonuçlarına göre, yedi faktörden oluşan yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri, .32 ve üzeri değerlere sahip olması kriteri (Tabachnick ve Fidell, 2015) çerçevesinde incelenmiştir. Tüm maddelerin uygun yük değerine sahip olduğu tespit edilmesine rağmen her bir madde farklı faktörlerdeki yük değeri .10 ve üzerinde olma (Yavuz, 2005) ölçütüne göre incelenmiş ve bu maddeler binişik madde olarak tespit edilmiştir. Binişik olan altı madde (m_9 , m_{20} , m_{21} , m_{22} , m_{23} , m_{24}) veri setinden çıkarılarak tekrar AFA yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek toplam varyansının %63.084'ünü açıklayan beş faktörlü ölçek yapısı elde edilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri nitel bulgulardan elde edilen kategorilerle uyumlu olarak sırasıyla “çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katılım (F1)”, “öğretmenle iletişim (F2)”, “dijital araçlarla okuma-yazma etkinliklerine katılım (F3)”, “ev ödevlerine katılım (F4)”, “kitap okuma etkinliklerine katılım (F5)” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddelerin faktör yük değerlerinin .497 ile .887 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Çizelge 4. AFA verileri

Maddeler	Faktörler				
	1.	2.	3.	4.	5.
m26	.876				
m27	.823				
m28	.704				
m30	.653				
m25	.625				
m31	.518				
m29	.497				
m2		.865			
m1		.861			
m3		.850			
m4		.831			
m35			.887		
m36			.842		
m37			.814		
m34			.773		
m33			.699		
m32			.657		
m38			.595		
m5				.865	
m6				.808	
m7				.767	
m8				.633	
m17					.865
m16					.756
m18					.724
m15					.672
m19					.600
Öz değer	9.615	2.609	2.009	1.422	1.378
Açıklanan Varyans	35.611	9.662	7.441	5.267	5.103
Toplam varyans			63.084		
KMO	.912				
Bartlett			9763,860 p= .000		

Doğrulamalı Faktör Analizi

AFA sürecinin tamamlanmasının ardından, elde edilen beş faktörlü yapının doğruluğu DFA ile sınanmıştır. Ölçeğin DFA ile ilgili ölçüm analizi modeli Resim 2'de verilmiştir.

Bu noktada, CMIN/df, GFI (Goodness Fit Index/ Uyum İyiliği İndeksi), NFI (Normed Fit Index/ Normlaştırılmış Uyum İndeksi) CFI (Comparative Fit Index/ Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), IFI (Incremental Fit Index/ Artımsal Uyum İndeksi), TLI (Tucker-Lewis of Fit Index/ Tucker-Lewis Uyum İndeksi) yaygın olarak -NNFI (Non-Normed Fit Index/Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) olarak bilinmektedir-, SRMR (Root Mean Square Residual/ Standardize Ortalama Hataların Karekökü ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation/ Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) uyum indeksleri incelenmiştir. Alanyazında (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2023; Tabachnick & Fidell, 2015) uyum indeksleri için kabul edilebilir ve geçerli ölçütler ele alındığında Şekil 2'de

sunulduğu gibi GFI, NFI, CFI, IFI, TLI uyum indeksi değerlerinin iyi uyum (≥ 0.90) gösterdiği, CMIN/df'nin iyi

uyum (≥ 3) gösterdiği ve RMSA'nın iyi uyum (≤ 0.06) gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca SRMR'nin 0.056 değer ile iyi uyum (≤ 0.10) gösterdiği tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak doğrulamalı faktör analizinin EOE-AK ölçeğinin beş faktörlü yapısını doğruladığı söylenebilir.

Madde Analizi

Bu aşamada, alt-üst grup analizi ve madde-toplam korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçek toplam puanları en düşükten en yükseğe doğru sıralanmış ve %27'lik dilime göre alt ($n_1 = 178$) ve üst ($n_2 = 178$) gruplar oluşturulmuştur. Korelasyon analizi sonuçları yorumlanırken r değeri için .30 kesme noktası olarak alınmıştır (Field, 2013; Nunnally & Bernstein, 1994). Analiz sonuçları Çizelge 5'te sunulmaktadır.

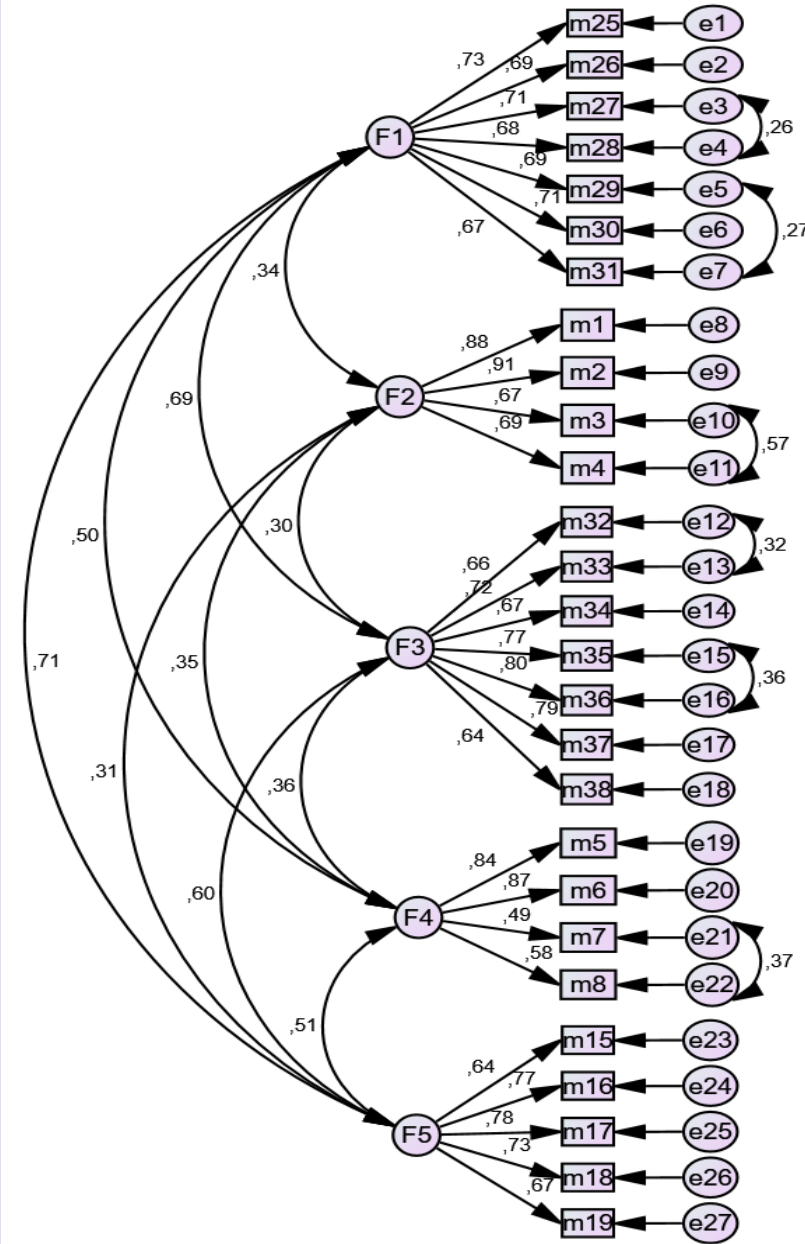
Çizelge 5'te görüldüğü gibi madde-toplam korelasyon değerlerinin .435 ile .684 arasında değişmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, her bir ölçek maddesinin ölçeğin

tamamı ile yeterli düzeyde ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

İç Güvenirlik

Ölçeğin iç güvenirliliği Cronbach Alpha yöntemi ve iki yarı güvenirlilik yöntemi ile incelenmiştir. İki yarı güvenirliliği analiz sonuçlarına göre, Spearman-Brown korelasyon değerinin .80 ve Guttman Split-Half değerinin .80 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, ölçeğe ilişkin iki yarı güvenirlilik düzeyinin .80 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 6'da sunulan Cronbach Alpha değerleri George ve Mallery'e (2002) göre yorumlandığında ölçeğe ilişkin değerlerin ($\alpha = .929$) mükemmel güvenilirliğe işaret ettiği ve ölçeğin faktörlerine ilişkin değerlerin ($\alpha = .840-.888$) iyi güvenirliliğe işaret ettiği söylenebilir. Faktörlerin ölçek ile ilişkisi Cohen ve diğerleri (2007) ölçüt alınarak yorumlandığında F1'in yüksek düzey, F2'nin orta düzey, F3, F4, F5'in iyi düzeyde r değerine sahip olduğu ifade edilebilir.



Resim 2. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli

Çizelge 5. Madde Analizine İlişkin Veriler

Madde	\bar{X}	Ss	t	p	r
1	3.753	.996	12.903	.000*	.468*
2	3.560	1.031	13.775	.000*	.471*
3	3.657	1.048	13.260	.000*	.444*
4	3.486	1.160	16.373	.000*	.517*
5	3.953	1.016	12.303	.000*	.515*
6	3.752	1.087	14.568	.000*	.454*
7	4.021	.961	8.900	.000*	.435*
8	3.437	1.110	16.220	.000*	.614*
15	3.309	1.073	15.596	.000*	.578*
16	3.409	1.046	17.385	.000*	.645*
17	3.144	1.089	15.742	.000*	.603
18	3.257	1.115	17.623	.000*	.630*
19	3.014	1.125	16.899	.000*	.626*
25	3.014	1.091	19.524	.000*	.684*
26	3.315	1.010	14.794	.000*	.585*
27	3.274	1.076	17.182	.000*	.640*
28	3.353	1.011	17.251	.000*	.636*
29	2.690	1.157	19.010	.000*	.673*
30	3.032	1.122	17.245	.000*	.645*
31	2.475	1.119	17.010	.000*	.652*
32	2.930	1.090	15.716	.000*	.624*
33	2.607	1.094	17.818	.000*	.658*
34	2.586	1.200	15.087	.000*	.567*
35	2.673	1.085	15.605	.000*	.624*
36	2.531	1.079	16.964	.000*	.663*
37	2.646	1.129	15.258	.000*	.645*
38	2.941	1.115	15.685	.000*	.586*

Çizelge 6. Ölçek İç Güvenirlik Analizine İlişkin Veriler

	α	\bar{X}	Ss	Korelasyon					
				Ölçek 1	F1	F2	F3	F4	F5
Ölçek	.929	85.82	17.34						
F1	.874	21.15	5.72	.855*	1				
F2	.886	14.45	3.65	.551*	.317*	1			
F3	.888	18.91	6.03	.805*	.608*	.277*	1		
F4	.807	15.16	3.32	.666*	.492*	.346*	.353*	1	
F5	.840	16.13	4.25	.789*	.622*	.296*	.532*	.472*	1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aile katılımı, ebeveynlerin evde ve okulda çocuklarının eğitimine ilişkin davranış ve inançlarından oluşan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Englund vd., 2004). Araştırmalar (Dove vd., 2015; Parcel & Dufur 2001; Tam & Chan 2009) çocukların evde öğrenmesine yönelik ebeveyn desteği sağlanmasının çocukların akademik performansını ve sosyal ilişkilerini geliştirmek için faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Saracho (2017) çocukların okuryazarlık ediniminin ev ortamında ailelerle birlikte çalışmaya yönelik çeşitli stratejilere bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda akademik başarının temeli olan okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi, başka bir deyişle ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı çocukların akademik başarıları açısından değerlidir.

Ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesinin hedeflendiği bu karma çalışmada öncelikle araştırmaya konu olan ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını nitel verilerden yola çıkarak keşfetmek hedeflenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, “öğretmenle iletişim”, “ev ödevlerine katılım” “kitap okuma etkinliklerine katılım”, “çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katılım”, “dijital araçlarla okuma-yazma etkinliklerine katılım” olmak üzere beş kategoriye ulaşılmıştır.

Nicel boyutta, nitel verilerden elde edilen kategorilerden yola çıkılarak ve uzman görüşleri alınarak 38 maddelik EOE-AK ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek 661 ebeveyn uygulandıktan sonra öncelikle madde-toplam korelasyonu .30’dan küçük olan 5 madde elenmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin boyutlarının

belirlenmesi için AFA yapılmıştır. İlk AFA sonucunda binmiş olan 6 madde elenerek ikinci AFA yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda toplam 27 madde ve beş boyuttan oluşan nihai ölçek elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri, AFA ile elde edilen yapının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı (α) .929 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte elde edilen beş boyut nitel boyutta ulaşılan kategoriler ile uyumlu olduğundan boyutlar nitel boyutta elde edilen beş kategoriye göre isimlendirilmiştir.

Epstein Modeli (2009) incelendiğinde aile katılımında öğretmenle iletişim ve ev etkinliklerine katılım boyutlarının yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı ile ilgili çalışmalarda (Lynch vd., 2006; Senechal & LeFevre, 2002; Silinskas vd., 2020) ailelerin çocuklarının okuma ve yazma becerilerini desteklemek için evde kitap okuma etkinlikleri, çeşitli okuma yazma etkinlikleri yaptıkları ve dijital araçlarla okuma-yazma etkinlikleri (Öztürk & Ohi, 2022) yaptıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın nitel boyutunda elde edilen kategorilere göre isimlendirilen boyutların alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç olarak ilkökul seviyesinde ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. EOE-AK ölçeğinin ilkökulda ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı belirleme amacını güden araştırmalar için alanda önemli bir boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Ölçeğin ilkökulun 1-4. sınıflarda çocuğu olan ebeveynleri kapsamının çalışmanın güçlü yanlarından biri olduğu söylenebilir. Ev okuryazarlığı çoğunlukla okulöncesi dönemde ele alındığından ev okuryazarlığının ilkökulda genişletilmesi araştırmanın özgün yanlarından biridir. Ayrıca okuma-yazma etkinliklerinde ev ortamında aile katılımı ile dijital araçlardan yararlanılmasının, dijital gelişmelere uyum ve dijital çağın okuma-yazma alışkanlıklarına uyum açısından değerli olduğu söylenebilir. Bu anlamda ölçekte geleneksel okuma-yazma etkinliklerine aile katılımının yanı sıra dijital araçlarla okuma-yazma etkinliklerine aile katılımının da ölçülmesi dijital çağın okuryazarlık anlayışı çerçevesinde yapılacak araştırmalara fırsat verebilir. Çalışmanın güçlü yanlarına rağmen sınırlılıkları da vardır. Verilerin katılımcıların kendi değerlendirmelerine bağlı olarak toplanması alanyazındaki benzer birçok araştırmada bulunan bir sınırlılıktır. Ayrıca ölçeğin uygulanmasında açıklamaların sunulmuş, anlaşılmayan noktalar için araştırmacının iletişim telefonu verilmiş ve asıl uygulamadan önce pilot uygulama yapılmış olsa da verilerin Google Form aracılığıyla toplanması yüz yüze iletişimin getireceği avantajlardan yoksun olması açısından bir sınırlılıktır.

İleriki araştırmalarda EOE-AK ölçeği ile ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı ebeveynlerin ve çocuklarının demografik özelliklerine göre incelenebilir. Ayrıca ölçeğin ev okuryazarlık etkinliklerine aile katılımı ile çocukların okuma ya da yazma becerilerini ilişkilendirecek çalışmalara yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçek ilkökul 1-4. sınıfta çocuğu olan ebeveynlere uygulanarak

geliştirilmiştir ancak ölçek, ileriki araştırmalarda 1. sınıfta çocuğu olan ebeveynlere uygulanacaksa bu araştırmada olduğu gibi çocukların okuma-yazmayı öğrendiği ikinci dönemin sonlarında uygulanması önerilir.

Extended Abstract

Introduction

Learning to literacy is a complex process that involves various skills and abilities. Children officially begin this process in the first grade of primary school. The primary goal in elementary school is to equip children with basic literacy skills. However, the success in the development of literacy skills cannot be solely attributed to activities within the school. The socio-cultural environment in which the child is embedded, primarily the family, creates and shapes their learning environment (Çetinkaya, 2022). Although a child's social circle expands when they start school, they still spend a significant portion of their life with their family. Therefore, child-family interaction holds a crucial place during the school years (Çelenk, 2003). In this context, literacy activities carried out with family involvement are important for the development and support of reading and writing skills.

When considering the support of children's literacy skills at home, the concept of home literacy emerges. Home literacy encompasses the reading and writing environment provided at home, reading and writing materials, family attitudes and habits towards literacy, as well as literacy activities conducted with the child at home (Çetinkaya, 2021). Home literacy is generally addressed and examined in preschool education (Senechal et al., 1998; Senechal & LeFevre, 2002). However, the development of literacy skills continues throughout the educational journey. Acquiring functional literacy skills is a time-consuming process, and throughout this process, home literacy and parental support in fostering children's literacy skills are crucial. In this regard, it is considered important to examine parental involvement in home literacy activities during the primary school years, where the foundation of children's literacy skills is laid, considering both digital and traditional dimensions of home literacy activities. The aim of this study is to develop a measurement tool to examine parental involvement in home literacy activities, expanding the home literacy model to the primary school level (grades 1-4). In line with this aim, the study intends to develop a valid and reliable measurement tool that determines parental involvement in home literacy activities for primary school children based on parents' perspectives.

Method

In this scale development study, a complementary paradigm incorporating both qualitative and quantitative research methods, which combines the strengths and weaknesses of each approach, was preferred (Johnson & Christensen, 2014). Initially, qualitative data was obtained through interviews with parents. Based on the analysis and interpretation of the qualitative data and a review of

relevant literature, an item pool was created for the scale. After obtaining expert opinions, the developed items were administered to collect quantitative data, which were then analyzed and interpreted.

The study was conducted with 6 participants in the qualitative dimension and 661 participants in the quantitative dimension. Semi-structured interviews were used to collect qualitative data, and the scale under development was utilized to collect quantitative data. Content analysis was employed to analyze the qualitative data, while SPSS and AMOS software packages were used for the analysis of quantitative data, encompassing data evaluation, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), item analysis, and internal reliability analysis.

Results

In the qualitative dimension, the analysis of data obtained through interviews with parents led to the identification of five categories: "communication with teachers," "involvement in homework," "involvement in book reading activities," "involvement in various reading and writing activities," and "involvement in reading and writing activities with digital tools."

In the quantitative dimension, based on the categories derived from the qualitative data and expert opinions, a 38-item Parent Involvement in Home Literacy Activities (PI-HLA) scale was developed. After administering the scale to 661 parents, five items with item-total correlations less than .30 were eliminated. Subsequently, the data underwent EFA analysis to determine the dimensions of the scale. Following the elimination of six overlapping items in the initial EFA, a second EFA was conducted. As a result of the second analysis, a final scale consisting of 27 items and five dimensions was obtained. Since the obtained five dimensions aligned with the categories derived from the qualitative data, the dimensions were named accordingly. Following this stage, CFA was performed on the final scale. The goodness-of-fit indices obtained from CFA indicated that the structure derived from EFA was confirmed. The overall reliability coefficient (α) for the scale was calculated as .929.

Discussion

PI-HLA scale is believed to fill a significant gap in the field of research aimed at determining parental involvement in home literacy activities in elementary school. One of the notable advantages of the scale is that it covers parents with children in grades 1-4, which contributes to the comprehensiveness of the study. Expanding the home literacy model to the primary school level is one of the original aspects of this research, considering that home literacy is typically addressed during the preschool period. Moreover, by measuring parental involvement not only in traditional reading and writing activities but also in digital reading and writing activities, the scale provides opportunities for research within the framework of literacy in the digital age.

Pedagogical Implications

In future research, the PI-HLA can be used to examine parental involvement in home literacy activities based on the demographic characteristics of parents and children. Furthermore, the scale can be beneficial for studies that seek to establish the relationship between parental involvement in home literacy activities and children's reading or writing skills. While the scale was developed and administered to parents with children in grades 1-4, if it is to be used with parents of first-grade children in future research, it is recommended to administer it towards the end of the second term when children have acquired reading and writing skills.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Ölçek İzni

Bu çalışma kapsamında geliştirilen EOE-AK ölçeği Ek.1'de sunulmuştur. Araştırmacılar atıf vererek ölçeği, ayrıca izin süreci gerçekleştirilmeden kullanabilirler.

Kaynaklar

- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-6. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>
- Bower, H. A., and Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87. <https://doi.org/10.1177/2156759X1101500201>
- Bryman, A. 2001. *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cresswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M, Bütün ve S. B., Demir) (3. Basım). Siyasal Kitapevi
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. Sage.
- Çakıroğlu, A. and Kuruyer, H. G. (2012). First grade elementary school student's family involvement in the process of reading and writing skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5588-5592. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.480>

- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr/> Erişim: 09.06.2023
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 80-106. <https://doi.org/10.7822/omuefd.840185>
- Çetinkaya, S. (2022). Dijital çağda okumanın evrimi. (Ed. Sulak, E.S. ve Çetinkaya, S.) *Dijital çağda okuma eğitimi içinde*. (s.1-45), Vizetek.
- Darling, S., and Westberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher*, 57(8), 774-776. <https://www.researchgate.net/> Erişim: 24.06.2023
- Dove, M. K., Neuhauser-Pritchett, S., Wright, D. W., and Wallinga, C. (2015). Parental involvement routines and former head start children's literacy outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1011360>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., and Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... and Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J. L., and Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Fan, X., and Chen, M. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13, 1-22 <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E., and Son, S. H. C. (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*, 50(8), 755-769. <https://doi.org/10.1002/pits.21711>
- Gay, B., Sonnenschein, S., Sun, S., and Baker, L. (2021). Poverty, parent involvement, and children's reading skills: Testing the compensatory effect of the amount of classroom reading instruction. *Early Education and Development*, 32(7), 981-993. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1829292>
- George D, and Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th Ed.)*. Allyn and Bacon.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö., ve Yaşar, E. 2016) Karma araştırma yöntemi. (Ed. Oral, B. ve Çoban, A.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.317-357), Pegem Akademi.
- Hassunah-Arafat, S. M., Aram, D., and Korat, O. (2021). Early literacy in Arabic: The role of SES, home literacy environment, mothers' early literacy beliefs and estimation of their children's literacy skills. *Reading and Writing*, 34(10), 2603-2625. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10158-1>
- Ingram, M., Wolfe, R. B., and Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 39, 479-497. <https://doi.org/10.1177/0013124507302120>
- Johnson, B., and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. SB DEMİR). Eğiten Kitap.
- Jöreskog, K.G., and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with simpliscomm and language*. Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modelin (5th Ed.)*. Guilford publications
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., and Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of experimental child psychology*, 93(1), 63-93. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.07.003>
- Lindberg, E. N., and Oğuz, K. (2016). Family involvement at elementary school: A validity and reliability study ilkokul ve ortaokullarda aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151. <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3711> Erişim: 23.08.2023
- Lindberg, E.N (2017). Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 51-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40066/476672> Erişim: 23.08.2023
- Lindberg, E.N, and Demircan, A. (2016). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cije> Erişim: 23.08.2023
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., and Shapiro, J. (2006) Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02702710500468708>
- Mahuro, G. M., and Hungi, N. (2016). Parental participation improves student academic achievement: A case of Iganga and Mayuge districts in Uganda. *Cogent Education*, 3(1), 1264170. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264170>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., and Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Marsh, J., ve Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development: Using media texts. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 266-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00148>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> Erişim: 23.08.2023
- McDowall, P. S., Taumoepeau, M., and Schaughency, E. (2017). Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample. *Journal of School Psychology*, 62, 11-31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.001>
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers and Education*, 97, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.013>
- Nunnally, J., and Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Özturk, G., ve Ohi, S. (2022). What do they do digitally? Identifying the home digital literacy practices of young children in Turkey. *Early Years*, 42(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1702925>

- Parcel, T. L., and Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881–911. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0021>
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Ramanlingam, S., and Maniam, M. (2020). Teachers' Perspective on the Importance of Parents' Roles in Students' Academic Achievement Using School and Family Partnership Model (Epstein): A Qualitative Study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3346-3354. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080806>
- Saracho, O. N. (2017). Literacy in the twenty-first century: children, families and policy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 630-643. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261513>
- Senechal, M., and LeFevre, J. A. (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>
- Senechal, M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M., and Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Silinskis, G., Senechal, M., Torppa, M., and Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (Çev. M. Baloğlu)*. Nobel.
- Tam, V. C., and Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81–100. <https://scholar.google.com/> Erişim: 17.06.2023
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51 (Özel sayı: 1), 319-345. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1112493>
- Tuncer, M. (2016). Nicel araştırma desenleri. (Ed. Oral, B. ve Çoban, A.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde araştırma yöntemleri içinde (s.205-227)*, Pegem Akademi.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University. Press: Cambridge.
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., ... and Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1544-1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25. <https://scholar.google.com/> Erişim: 19.06.2023

Ek.1: Ölçek Formu

Faktörler	Madde No	Maddeler	5	4	3	2	1
Çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katılım	25	Çocuğumla okuma gerektiren oyunlar oynarız. (Kelime kartları ile oynanan oyunlar, kitaptaki kahramanları canlandırma vb.)					
	26	Çocuğumla birlikte yazma gerektiren oyunlar oynarız. (İsim-Şehir-Hayvan vb.)					
	27	Çocuğumun yeni kelimeler öğreneceği etkinlikler yaparız. (S harfi ile başlayan kelimeleri söyleme, bulmaca çözüme vb.)					
	28	Çocuğumla tekerleme söyleme/bilmece sorma etkinlikleri yaparız.					
	29	Çocuğuma okuması için küçük notlar yazarım.					
	30	Çocuğumla küçük yazma etkinlikleri yaparız. (Not alma, alışveriş listesi yapma vb.)					
Öğretmenle iletişim	31	Çocuğumla birlikte küçük hikayeler/metinler yazarız					
	1	Çocuğumun okuma becerileri gelişimini öğretmenine sorarım.					
	2	Çocuğumun yazma becerileri gelişimini öğretmenine sorarım.					
	3	Çocuğumun okuma becerileri gelişimini desteklemek için neler yapabileceğimi öğretmenine sorarım.					
Dijital araçlarla okuma yazma etkinliklerine katılım	4	Çocuğumun yazma becerileri gelişimini desteklemek için neler yapabileceğimi öğretmenine sorarım.					
	32	Çocuğumla çeşitli web sitelerinden bilgilendirici metinler okuruz.					
	33	Çocuğumla dijital araçlardan (Bilgisayar, e-kitap okuyucu, tablet) hikayeler okuruz.					
	34	Çocuğumla dijital araçlarda yazı yazarız. (Akıllı telefonda mesaj yazma, e-posta yazma, tablet/laptopta yazma vb.)					
	35	Çocuğumla okuma gerektiren dijital oyunlar oynarız.					
	36	Çocuğumla yazma gerektiren dijital oyunlar oynarız.					
Ev ödevlerine katılım	37	Çocuğumun yeni kelimeler öğreneceği dijital oyunlar oynarız.					
	38	Çocuğumla dijital araçlardan dijital hikayeler (Animasyon içeren hikayeler) okuruz/izleriz.					
	5	Çocuğumun o gün okulda öğrendiği okuma etkinliklerini evde tekrar ederiz.					
	6	Çocuğumun o gün okulda öğrendiği yazma etkinliklerini evde tekrar ederiz.					
Kitap okuma etkinliklerine katılım	7	Çocuğuma verilen okuma ödevlerine ek olarak okuma alıştırmaları (Ek okuma yaptırma, okuduğu metin ile ilgili sorular çözdürme vb.) yaptırırım.					
	8	Çocuğuma verilen yazma ödevlerine ek olarak yazma alıştırmaları yaptırırım. (Cümle söyleyip yazdırma, bir konu hakkında yazı yazdırma vb.)					
	15	Çocuğuma düzeyine uygun bilgilendirici kitap/dergi/broşür vb. okurum.					
	16	Çocuğuma hikayeler/masallar anlatırım.					
	17	Çocuğuma kitaplar okurum (Ben okurken, o sadece dinler.)					
18	Çocuğumla birlikte kitap okuruz. (Ben okurken, o takip eder.)						
19	Çocuğumla birlikte paylaşarak kitap okuruz. (Bir kısmını ben okurum, bir kısmını çocuğum.)						