

PAPER DETAILS

TITLE: Okuma Kùltürünün Gelistirilmesine Yönelik Aile Farkindalik Programinin Etkililigi: Bir Karma Yöntem Arastirmasi

AUTHORS: Seçkin GÖK,Kasim YILDIRIM

PAGES: 135-158

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2781862>



Okuma Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Aile Farkındalık Programının Etkililiği: Bir Karma Yöntem Araştırması

*Seçkin GÖK**
*Kasım YILDIRIM***

Öz

Bu çalışmanın amacı, okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının (OKGYAFP) çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik aile yeterliliğine etkisini belirlemek ve ailelerin OKGYAFP deneyimlerinin okuma kültürü oluşturmaya yönelik yeterliliklerini nasıl değiştirdiğini keşfetmektir. Bu nedenle çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Nitel aşamasında ise odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun katılımcılarını Aydın ili Köşk ilçesinde bulunan bir devlet okulunun iki 2. sınıf şubesinin gönüllü velileri (n=30) oluşturmuştur. Nitel boyutunun çalışma grubunu ise araştırmanın deney grubunda yer alan velilerden gönüllü 10 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın nicel verilerinin analizi için betimsel istatistiklerin yanı sıra tek yönlü kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre deney grubu velilerinin okuma kültürü oluşumunda aile yeterliliği son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca OKGYAFP'nin deney grubunu oluşturan veliler üzerinde okuma kültürü ediniminde aile yeterliliği noktasında yüksek etkiye sahip olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda aileler programın okuma kültürü bağlamında farkındalık oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcı ailelerin programın sonunda okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeyleri ile programa ilişkin görüşlerinin tam olarak örtüştüğü de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma kültürü, aile katılımı, okuma alışkanlığı, müdahale programı, ilkökul öğrencilerinin velileri

The Effectiveness of Family Awareness Program for Developing Reading Culture: A Mixed Methods Research

Abstract

The aim of this study was to determine the effect of the family awareness program for the development of reading culture on the family (OKGYAFP) competence of creating a reading culture in children and to explore how the OKGYAFP experiences of the families change their competence in creating a reading culture. For this reason, an exploratory sequential mixed methods research design was used in the study. In the quantitative phase of the research, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was preferred. At the qualitative phase, focus group interviews were conducted. Volunteer parents (N=30) of two 2nd grade classes of an elementary school in the Köşk district of Aydın province constituted the participants of the quantitative dimension of the research. The participants of the qualitative phase consisted of 10 volunteer

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

** Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1406-709X

parents from the experimental group of the research. The Family Competence Scale in Creating Reading Culture and the interview form were used as data collection tools in the research. In addition to descriptive statistics, one-way analysis of covariance (ANCOVA) was used to analyze the quantitative data of this study. Qualitative data were analyzed by thematic analysis method. According to the findings of the study, it was observed that the family efficacy post-test scores of the parents of the experimental group differed significantly in the formation of a reading culture. In addition, it was found that OKGYAFP had a high effect on family competence in the acquisition of reading culture on the parents who formed the experimental group. As a result of the research, families stated that the program created awareness in the context of reading culture. It was also observed that the level of family competence in creating a reading culture at the end of the program and the views of the participating families about the program fully overlapped.

Keywords: Reading culture, family involvement, reading habits, intervention program, elementary school students' parents

Giriş

Toplumu oluşturan bireylerin okuma kültürüne sahip olması her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Çünkü okuma kültürü edinmiş bireyler toplumun gelişimine doğrudan katkı yapmaktadır (Kaur, 2016; Trudell, 2019; Türköl vd., 2017). Başka bir söylemle okuma kültürü, sadece bireysel gelişim için değil aynı zamanda toplumun ve ulusun gelişimi için de önemli bir bileşendir (Ahmad vd., 2020). Okuma kültürü, yazılı kelimeler aracılığıyla bilgi veya eğlence aramanın öğrenilmiş bir pratiği olarak açıklanmaktadır (Ronald vd., 2014). Okuma kültürü bazı kaynaklarda okuma alışkanlığı olarak da geçmektedir (İnce-Samur, 2015). Ancak okuma kültürü, okumanın toplumsal yönü ile ilgilidir. Alışkanlık daha çok bireyselliği vurgularken kültür, ortaklaşa oluşturulan bir yapının ürünüdür (Altunbay ve Üstten, 2020). Okuma kültürünün en büyük özelliği toplumsal bir edim oluşudur (Türköl vd., 2017). Okuma alışkanlığı ise okuma kültürünün temelini oluşturmaktadır (Joubert vd., 2014).

Yirmi birinci yüzyılda her toplumun geleceğini oluşturan çocukların okuma kültürü edinmesi zorunluluk haline gelmiş olmasına rağmen (Ronald vd., 2014) Türkiye’de 7-14 yaş arası çocukların yılda sadece ortalama 12 kitap okuduğu saptanmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığı [KTB], 2011). Çocuk Vakfına (2006) göre Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı binde bir oranındadır. Uluslararası PISA sonuçlarını incelediğimizde ise Türkiye okuma becerileri alanında 36 OECD ülkesi arasında ancak 31. sırada kendine yer bulabilmiştir (PISA Türkiye Ön Raporu, 2019). Ayrıca ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşan bir çalışmanın (Sever vd., 2013) yanı sıra ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlasının düzenli kitap okumadığı bulgusuna ulaşan bir çalışma da göze çarpmaktadır (Yalınkılıç ve Ülper, 2011). Bununla birlikte Karaarslan’a (2016) göre Türkiye’de öğrenciler ve öğretmenler okuma kültürü açısından gelişmiş ülkelere kıyasla geridedir. Öğretmen adaylarının da okuma kültürü ve okuma alışkanlığı düzeylerinin yeterli olmadığını ifade eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Bulut vd., 2020; Sever vd., 2017; Yalman vd., 2013). Bu araştırmalardan hareketle; ülkemiz çocuklarının ve yetişkinlerinin okuma kültürü edinme noktasında yeterli olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Ayrıca OKUYAY’ın (2019) Türkiye okuma kültürü araştırmasına göre kitap okuma konusunda ailem beni desteklemedi diyenlerin oranı %39’dur. Yine aynı araştırmada; okuma kültürü ediniminde anne ve babalar çocuğu yönlendirmeli diyenlerin oranı %45’tir. Bu açıdan bakıldığında çocukta okuma kültürü oluşturmada çocuğun yakın çevresindeki bireylerin sorumluluğu göz ardı edilmemelidir. Çünkü anne ve baba, erken yaşlardan başlayarak çocuk için bir okuma kültürü modeli oluşturmaktadır (Çıldır ve Ergün, 2021). Kısacası çocukların okuma kültürü kazanması evde ve okulda deneyimledikleri sosyal ilişkilerde saklıdır. Çünkü çocuğun yakın çevresi çocuğun gelişiminde kilit rol oynamaktadır (Akçınar ve Baydar, 2018; Berk, 2006; Bronfenbrenner, 1977, 1979; Demirağ vd., 2019; Doğan, 2021; Feiyan Chen ve Agbenyega, 2012; Guy-Evans, 2020; Ryan, 2001). Başka bir söylemle ailenin davranışları çocuk üzerinde çok etkilidir ve bu dönemde, ebeveynlerin davranışları çocuğun gelişim alanlarından birçoğunun desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Baker ve Denessen, 2007; Graves ve Sheldon, 2018; Kigobe, 2019; Nyarko, 2007; Sincero, 2012; Toran ve Özgen, 2018). Ancak aileler çocukların gelişimi ve çocuklarıyla evde yapabilecekleri etkinlikler ve uygulamalar noktasında yeterli bilgiye sahip değildir (Sonnenschein vd., 2021).

Çok boyutlu süreçlerin birleşiminin yansıması olan okuma kültürü oluşumu, aile faktöründen etkilenmektedir (Fırat ve Coşkun, 2017; Mkhize, 2012; Simich-Dudgeon, 1993; Sonnenschein ve Munsterman, 2002). Çünkü okuma kültürü edinme, bireyin erken çocukluk döneminden başlayarak basılı ürünlerle tanışması; dil becerileriyle birlikte okuma yazmanın alışkanlığa dönüşmesi ve son olarak eleştirel okuma yetisi kazanması sürecidir (İnce-Samur, 2015). Kısaca okuma kültürü, okul öncesinden başlayarak gelişen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Ayyıldız vd., 2006; Çıldır ve Ergün, 2021; Lotter, 2019). Ailelerin çocuklarında okuma kültürünü teşvik etme sorumluluğu vardır (Mkhize, 2012; Vuong vd., 2021). Bu noktada çocuğun, okuma becerisi ve okuma kültürü kazanması ile aile katılımının ilişkili olduğunu belirten çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Gül, 2007; Şahin ve Tuğrul, 2018). Dolayısıyla aile, okuma kültürü ediniminde önemli bir yere sahiptir ve ailenin kültürel özelliklerinin çocukların okuma kültürünün biçimlenmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir (Erdoğan, 2015; İnce Samur, 2021; Shastina vd., 2019). Ancak çocukların okuma becerisi kazanım ve okuma kültürü edinme süreçlerine ailelerin katılımı yeterli değildir (Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Kıvrak ve Yıldırım, 2020). Bunun sebepleri olarak ailelerin önceliklerinin farklı olması, yoğun çalışma saatleri, velilerin motivasyon eksikliği, ebeveyn rehberliği ve teşviki eksikliği, düşük ekonomik gelir ve düşük yaşam standardı gösterilmektedir (Bartel, 2010; Buddy Jr, 2012; Ersen, 2020; Kılıç, 2015; Kıvrak, 2019; Ronald vd., 2014). Bununla birlikte okullarda iyi donanımlı veya işlevsel kütüphanelerin eksikliği de çocukta okuma kültürü oluşumunu olumsuz yönde etkileyen unsurlardandır (Otache, 2020).

Yapılan çalışmaların genelinden hareketle aile faktörünün çocuklarda; okuma gelişimi (Nehal, 2017), akademik başarı (Ching, 2012; Hampden-Thompson ve Galindo, 2017; Keçeli-Kaysılı, 2008; Nyarko, 2007; Simich-Dudgeon, 1993; Phelps ve Sperry, 2021), okuma alışkanlığının kazanımı (Ahmad vd., 2020), okuma başarısı (Bradley, 2010), okuma kültürü edinme (Lotter, 2019), okuma yazma süreçleri (Kıvrak, 2019), okuma yazmaya hazırlık (Kılıç, 2018) gibi konularda etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte aile katılımı ve ev okuma çevresi ile çocuğun dil gelişimi, okuma tutumları ve okuma becerileri arasında ilişki olduğu yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Altun, 2013; Ateş vd., 2012; Aydoğan ve Çat, 2012; Kızıldaş, 2009; Peixoto vd., 2022; Shastina vd., 2019; Özdemir ve Şerbetçi, 2018). Bu nedenlerle aile katılımında karşılaşılan birtakım engeller olduğu ifade edilse de (Ardakoç, 2020; Hirano vd., 2018; Toran ve Özgen, 2018) aile katılımı önemli hale gelmiştir (Feiyan Chen ve Agbenyega, 2012; I-Wah, 2011; Yngvesson ve Garvis, 2021). Çünkü okuma kültürünün gelişimi çocuğun doğduğu andan itibaren ailede ve okul ortamında şekillenen bir süreçtir (İnce Samur, 2021). Dolayısıyla aileler çocuklarına okuma kültürü kazandırma noktasında yeterli beceriye sahip olmalıdır. Okul öncesinde bireyin okuma kültürü edinmesinden aile sorumlu da olsa bu sorumluluğun sadece okul öncesine sınırlandırılmaması gerekir. Başka bir ifadeyle bu sorumluluk birey okuma alışkanlığı edinene kadar sürmelidir (Körkuyu, 2014). Çünkü iyi bir okuma kültürü edinmemiş öğrencilerin; sınavlarda başarısız olma, okulu bırakma eğilimi, yoksulluk, vasıfsız insan gücüne dönüşme ihtimali ve özgüven kaybı gibi sorunları olacaktır (Dominic, 2015). Akindele'ye (2012) göre okuma kültürü ve aile katılımı çocuğun eğitiminin temelini oluşturan en önemli iki faktördür. Tüm bunlara rağmen okuma kültürü oluşturmada ebeveyn teşviki eksikliği olduğu belirtilmiştir (Merga ve Mason, 2019; Yıldız, 2016). Bunun aksine ailelerin, çocuklarda okuma kültürü oluşturma noktasında yeterli donanıma sahip olduğunu ifade eden bir çalışma da mevcuttur (Çiğdemir ve Akyol, 2020).

Okuma kültürünü etkileyen temel unsurlardan okul (Bulut, 2018; Daniel ve Steres, 2011; Loh, 2017; Merga ve Mason, 2019; Suyuçok, 2021), aile (Erdoğan, 2015; İnce Samur, 2021) ve öğretmenlere (Ünlü, 2019; Ünlü ve Eğilmez, 2021; Polat, 2019) ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalar ise bireyde okuma kültürünün oluşumuna katkı sağlayan kütüphanelere odaklanmıştır (Afful-Arthur ve Tachie-Donkor, 2016; Asif, ve Yang, 2021; Danladi ve Soko, 2018; Loh vd., 2017; Sethy, 2018). Bununla birlikte çocukta okuma kültürü oluşumuna katkı sağlayan ders ve çocuk kitaplarına odaklanmış çalışmalar da mevcuttur (Saltık, 2018; Samur, 2018). Daha ayrıntılı bir bakış sağladığımızda özellikle yurt dışında yapılan çalışmaların yoğunluğu göze çarpmaktadır. Örneğin; Joubert, Ebersöhn, Ferreira, Du Plessis ve Moen'in (2014) kırsal bir ortaokuldaki okuma kültürünün doğasını okuryazarlık müdahalesinden önce ve sonra belirlemek için yaptıkları çalışmada müdahale programı sonrası öğretmenler yeni beceriler edinmiş böylece öğrencilerin genel akademik başarıları artmıştır. Vuong ve diğerlerinin (2021) ebeveynler ile yürüttükleri çalışmanın sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte

okumaya teşvik edilmesinin önemli olduğu ve bu konuda eğitilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Adekun ve Adekun (2020) yaptıkları yarı deneysel çalışmada lise son sınıf öğrencilerine uygulanan okuma müdahalesinin okuma kültürü yönelimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Benzer olarak Lotter (2019) da hazırlık sınıfı öğrencileri ve onların velileri ile öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Her iki çalışmanın sonuçlarından hareketle, kapsamlı bir aile katılım modeli uygulamanın öğrencinin okuma kültürü üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, Bradley'in (2010) dördüncü sınıf öğrencileri ve aileleriyle yürütmüş olduğu araştırma, ebeveyn katılımının sadece çocukların okumaya yönelik tutumları üzerinde değil, aynı zamanda okuma başarıları üzerinde de etkisi olduğunu göstermiştir.

Alanyazın incelendiğinde okuma becerisi bağlamında aile faktörüne ilişkin yurt içinde oldukça fazla çalışma olsa da ilkökul öğrencilerine okuma kültürü edindirmeye odaklanan çok az sayıda çalışma olduğu söylenebilir. Oysa aile katılımının sadece okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların değil ilkökul öğrencilerinin (Kigobe, 2019; Şahin ve Tuğrul, 2019), ortaokul öğrencilerinin (Otieno ve Hesbon, 2021; Telli, 2021; Topçuoğlu ve Yiğit, 2014) hatta yetişkinlerin (Mkhize, 2012) okuma becerisine, okuma alışkanlığına ve kültürüne etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca aile faktörünün çocuğun okuma kültürü edinimine katkısı açık bir şekilde ortaya konmuş olmasına ve okuma alışkanlığını aile faktörü bağlamında inceleyen çalışmalar olmasına rağmen okuma kültürü edindirme temelinde okul öncesi öğrencilere, onların velilerine ve öğretmenlerine odaklanan bir eylem araştırması dışında (İnce Samur, 2021) çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik ailelere ilişkin bir müdahale çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma, ilkökul öğrencilerine okuma kültürü edindirme noktasında ailelere yeterli kazandıracak bir müdahale programının etkililiğine odaklanmıştır. Araştırma; çocuğunda okuma kültürü oluşturmak isteyen ailelere, çocukta okuma kültürü oluşturmada ailelere rehberlik etmesi gereken öğretmenlere, okuma kültürü oluşturma noktasında ailelere katkı sunmak isteyen yetkililere ve ülkemizde okuma kültürünün gelişmesine destek veren sivil toplum kuruluşlarına fayda sağlayacaktır.

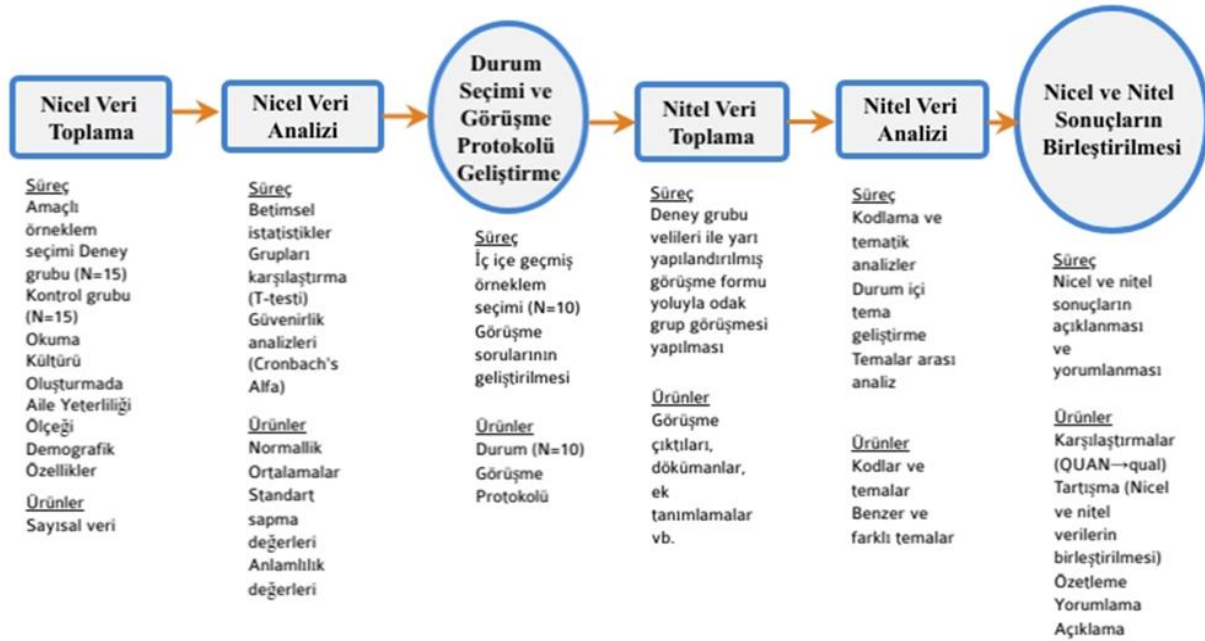
Bu çalışma, sosyal kültürel teorinin (Vygotsky, 1967) en önemli kavramlarından olan yakınsak gelişim alanı (Fani ve Ghaemi, 2011; Kocaarslan, Öntaş ve Atmaca, 2018) ve bireyin gelişim sürecinin ana hatlarını belirleyen mikrosistem aşamasını (Bronfenbrenner ve Evans, 2000) içinde barındıran Ekolojik sistemler teorisi (Bronfenbrenner, 1979) bağlamında ele alınmıştır. Çünkü sosyal kültürel teoriye (Vygotsky, 1967, 1978) göre öğrenciler başkalarıyla sosyal etkileşimleri aracılığıyla öğrenmektedir (Lantolf, 2000; Yıldırım, 2019). Başka bir ifade ile gelişimin toplumsal yönü, çocuk ve onu çevreleyen toplumsal gerçeklik arasındaki ilişkidir (Varesov, 2004; Bruner, 1984). Diğer açıdan Bronfenbrenner (1979) insanın gelişmesini insan ve çevresi arasındaki etkileşimle ilişkilendirmektedir. Ekolojik sistemlerden mikrosistem en güçlü yakın kuvvetleri barındırdığı için özellikle önem taşımaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistem, içinde; anne, baba, kardeş, öğretmen vb. gibi bireyin yakın çevresini oluşturan unsurları barındırmaktadır. Aileler veya evde yaşayan diğer kişiler gibi bireyin günlük, yüz yüze iletişim kurduğu kişiler de mikrosistemin bir parçasıdır (Brim, 1975). Bronfenbrenner ve Evans (2000), mikrosistemin, bireyin psikolojik gelişimini ve davranış değişikliklerini etkileyecek süreçlerin ana hatlarını sağladığını belirtmiştir. Çocuğun yakın çevresinin unsurlarından biri olan aile kavramının hem yakınsak gelişim alanının (Vygotsky, 1967) hem de mikrosistemin (Bronfenbrenner, 1979) bir parçası olması çalışmanın bu çerçevede oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Dolayısıyla çalışmada bu bağlamda oluşturulan üç farklı araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Uygulanan Okuma Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Aile Farkındalık Programı'nın (OKGYAFP) çocuklarda okuma kültürü oluşturmaya yönelik aile yeterliliklerine etkisi nedir?
2. Aileler OKGYAFP'ye ilişkin deneyimleri üzerine neler söylemektedir?
3. Ailelerin OKGYAFP deneyimleri okuma kültürü oluşturmaya yönelik yeterliliklerini nasıl değiştirmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

OKGYAFP'nin çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik aile yeterliliğine etkisini belirlemek ve ailelerin OKGYAFP deneyimlerinin okuma kültürü oluşturmaya yönelik yeterliliklerini nasıl değiştirdiğini ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2020; Teddlie ve Tashakkori, 2020). Araştırmada açımlayıcı sıralı karma desene özgü olarak önce nicel veriler ardından ise nitel veriler toplanmıştır. Bu araştırmada nicel yöntemden elde edilen verilere ağırlık verilmiştir (NİC→nit). Araştırmanın nicel aşamasında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Linn ve Gronlund, 2000). Bu aşamada OKGYAFP'nin çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik aile yeterliliğine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın nitel aşamasında elde edilen veriler aileler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır (Patton, 2014). Bu görüşmelerde OKGYAFP'nin çocuklarına okuma kültürü edindirme noktasında ailelerde neleri ve nasıl değiştirdiği konusunda ailelerin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmelerde OKGYAFP sonrası ailelerdeki okuma kültürü yeterliliğinin nasıl dönüştüğü ve değiştiği derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır (Saldana, 2019). Bu araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma yöntemin aşamaları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseninin Aşamaları

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili, Köşk ilçesindeki bir devlet ilkokulunun iki 2. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrencilerin velileri (N=30) oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma ve nitel boyutunda gerçekleştirilen odak grup görüşmesi araştırmacılarından birinin (birinci araştırmacı) öğretmen olarak görev yaptığı devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu aşamada öntestler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmayan iki 2. sınıf öğrenci grubunun velileri deney (N=15, SS=3.91) ve kontrol (N=15, SS=4.02) gruplarına tesadüfi olarak atanmıştır ($t(28) = -2.025, p=.053$). Araştırmanın nitel aşamasındaki katılımcıların belirlenmesinde ise açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırmalarında kullanılan iç içe geçmiş (nested sampling) (Collins vd., 2007) örneklem tekniğinden faydalanılmıştır (N=10). Bu örneklem tekniğinde nicel aşamada kullanılan örneklem belirlenen bir kısımdan nitel aşama sürecinde de veri toplanmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın nitel boyutunda, nicel boyutunda yer almış velilerden gönüllü ve istekli olan 10'u ile yine aynı okulda

araştırmacılara sağlanan uygun bir ortamda görüşme formu kullanılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunu oluşturan katılımcıların 12'si (%80) kadın 3'ü (%20) erkektir. Bu katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında; 30 ve altı yaşı olan 2 (%13.3) ve 31-40 yaş aralığında ise 13 (%86.7) kişi vardır. Katılımcıların aylık gelirleri incelendiğinde; 1 (%6.7) kişinin 0-2000 arası, 11 (%73.3) kişinin 2000-6000 arası ve 3 (%20) kişinin 6000 ve üstü gelire sahip olduğu görülmüştür. Eğitim durumları değerlendirildiğinde; ilkokul mezunu 1 (%6.7) kişi, ortaokul mezunu 8 (%53.3) kişi, lise mezunu 3 (%20) kişi ve lisans ve lisansüstü eğitim almış 3 (%20) kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu velilerinin çocuk sayısına bakıldığında; 2 çocuğu olan 8 (%53.3), 3 çocuğu olan 5 (%33.3) ve 4 çocuğu olan 2 (%13.3) kişiye rastlanmıştır. Deney grubu katılımcıların 11'inin (%73.3) evinde kitaplık varken 4'ünün (%26.7) evinde yoktur. Süreli bir yayın takip eden 1 (%6.7) kişi varken 14 (%93.3) kişi herhangi bir süreli yayın takip etmemektedir. Katılımcıların okumaya ayırdıkları süreye odaklanıldığında; okumaya hiç süre ayırmayanların 9 (%60), 30 dakika ve altı süre ayıranların 3 (%20) ve 31-60 dakika arası süre ayıranların 3 (%20) kişi olduğu görülmüştür. Daha önce herhangi bir eğitime katılmış olanların sayısı 3 (%20) iken katılmayanların sayısı ise 12'dir (%80).

Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların ise 11'i (%73.3) kadın ve 4'ü (%26.7) erkektir. Bu katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında; 30 ve altı yaşı olan 2 (%13.3) kişi, 31-40 yaş aralığında 12 (%80) kişi ve 41-50 yaş aralığında 1 (%6.7) kişi vardır. Katılımcıların aylık gelirleri incelendiğinde; 12 (%80) kişinin 2000-6000 arası ve 3 (%20) kişinin 6000 ve üstü gelire sahip olduğu görülmüştür. Eğitim durumları değerlendirildiğinde; ortaokul mezunu 10 (%66.7), lise mezunu 2 (%13.3) ve lisans ve lisansüstü eğitim almış 3 (%20) kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu velilerinin çocuk sayısına bakıldığında; 1 çocuğu olan 1 (%6.7), 2 çocuğu olan 9 (%60) ve 3 çocuğu olan 5 (%33.3) kişiye rastlanmıştır. Kontrol grubu katılımcıların 10'unun (%66.7) evinde kitaplık varken 5'inin (%33.3) evinde yoktur. Süreli bir yayın takip eden 1 (%6.7) kişi varken 14 (%93.3) kişi herhangi bir süreli yayın takip etmemektedir. Katılımcıların okumaya ayırdıkları süreye odaklanıldığında; okumaya hiç süre ayırmayanların 10 (%66.7), 30 dakika ve altı süre ayıranların 4 (%26.7) ve 31-60 dakika arası süre ayıranların 1 (%6.7) kişi olduğu görülmüştür. Daha önce herhangi bir eğitime katılmış olanların sayısı 1 (%6.7) iken katılmayanların sayısı ise 14'tür (%93.3).

Odak grup görüşmesi yapılan katılımcıların 8'i (%80) kadın ve 2'si (%20) erkektir. Bu katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında; 30 ve altı yaşı olan 1 (%10) kişi, 31-40 yaş aralığında 8 (%80) kişi vardır. Katılımcıların aylık gelirleri incelendiğinde 7 (%70) kişinin 2000-6000 arası ve 3 (%30) kişinin 6000 ve üstü gelire sahip olduğu görülmüştür. Eğitim durumları değerlendirildiğinde; ortaokul mezunu 8 (%80), lise mezunu 1 (%10) ve lisans ve lisansüstü eğitim almış 1 (%10) kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların çocuk sayısına bakıldığında 2 çocuğu olan 6 (%60), 3 çocuğu olan 3 (%30) ve 4 çocuğu olan 1 (%10) kişiye rastlanmıştır. Ek olarak katılımcıların 9'unun (%90) evinde kitaplık varken 1'inin (%10) evinde yoktur. Süreli bir yayın takip eden 1 (%10) kişi varken 9 (%90) kişi herhangi bir süreli yayın takip etmemektedir. Katılımcıların okumaya ayırdıkları süreye odaklanıldığında; okumaya hiç süre ayırmayanların 2 (%20) kişi, 30 dakika ve altı süre ayıranların 4 (%40) kişi ve 31-60 dakika arası süre ayıranların 4 (%40) kişi olduğu görülmüştür. Daha önce herhangi bir eğitime katılmış olanların sayısı 1 (%10) iken katılmayanların sayısı ise 9'dur (%90).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların detayları aşağıda verilmiştir.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği

Araştırmanın nicel boyutundaki verileri toplamak için Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, 4 faktörlü (okuma inancı, model olma, okumaya katılım, tutum) ve 19 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Toplamda 681 veliden elde edilen verilerle geliştirilen bu ölçme aracının geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliğini sağlamak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan faktörler toplam varyansın %57.54'ünü açıklamakta ve ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı.86'dır. Faktörler ayrı ayrı incelendiğinde; okuma

Okuma Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Aile Farkındalık Programının Etkililiği: Bir Karma Yöntem Araştırması

inancının .67, model olmanın .78, okumaya katılımın .67 ve tutumun .70 Cronbach Alpha değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ölçekten elde edilmiş bulgular, ölçeğin okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğini ölçme noktasında yeterli olduğunu göstermektedir.

Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmeler yapılmıştır (Patton, 2014). Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form, ailelerin OKGYAFP'ye ilişkin deneyimleri üzerine ve OKGYAFP deneyimlerinin okuma kültürü oluşturmaya yönelik yeterliliklerini nasıl değiştirdiğine ilişkin düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde ilk okuma yazma ve Türkçe öğretimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun pilot uygulaması programa katılmamış iki tane ikinci sınıf velisi ile yapılmıştır. Sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Formda; (a) Daha önce benzer eğitimlere katılıp katılmadığınız noktasında neler söyleyebilirsiniz? (b) OKGYAFP sürecinde ne gibi deneyimler yaşadınız? (c) OKGYAFP süresince yaşadığınız deneyimler size neler hissettirdi? (ç) Programdan ne tür bilgiler öğrendiniz? (d) Program öncesi ve sonrasını karşılaştırmak isteseyiz okuma kültürü bağlamında gündelik yaşamda (ev ve okul) çocuğunuzla etkileşiminizde neler değişti? (e) OKGYAFP deneyiminize dayalı olarak sizce çocukta okuma kültürü oluşturmak için aileler neler yapabilir? (f) Deneyimlerinize dayanarak bu programın güçlü yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? (g) Deneyimlerinize dayanarak programın zayıf yönleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? (h) OKGYAFP sürecinde çocuğunuzla hangi okuma etkinlikleri yaptınız? (ı) Programda bir şeyi değiştirebilecek olsanız neyi değiştirirdiniz? (i) Siz OKGYAFP'ye katıldınız. Peki daha önce bu programa katılmamış birine programla ilgili neler söylerdiniz? soruları yer almıştır. Araştırmada kullanılan bu form, iki oturumdan oluşan odak grup görüşmelerinde ve beşer kişilik katılımcı grubuna yönelik kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar dönemini kapsamıştır. Araştırma sürecine başlamadan önce MEB'den gerekli resmi izinler alınmıştır. Bunun yanında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve gerçekleştirilecek araştırmanın etik olduğuna yönelik kurul kararı elde edilmiştir. Araştırmanın nicel aşaması yarı deneysel olarak tasarlanmış olup ilkökul 2. sınıf öğrenci velileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıardan birinin (ilk yazar) öğretmen olarak görev yaptığı ilkökuldaki iki 2. sınıf öğrenci velileri deney ve kontrol gruplarına tesadüfi olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında toplamda 15'er veli yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci velilerinden araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına yönelik onam formları alınmıştır. Sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci velileriyle OKGYAFP ve araştırmaya ilişkin bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Böylece OKGYAFP ayrıntılı bir biçimde öğrenci velilerine tanıtılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan velilere, araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanması adına ilk olarak Okuma Kültürü Oluşumunda Aile Yeterliliği Ölçeği uygulanmıştır. Bu nedenle katılımcılar çocuklarının öğrenim gördüğü okula davet edilmiş ve boş bir sınıfta sessiz bir ortamda uygulama yapılmıştır. Öntest uygulamasından sonra deney grubundaki öğrenci velileri ile yedi haftalık OKGYAFP süreci gerçekleştirilmiştir. Eğitimler ZOOM video konferans platformu üzerinden yürütülmüştür.

Müdahale Programı

OKGYAFP müdahale programı yedi oturumdan oluşmuştur: Aile katılımı, ailelerin çocukların gelişimine etkileri, okuma kültürü, çocuklarla birlikte okuma, okuma kültürünü geliştirmede teknoloji ve medya, ev ve çevredeki yazılar, ev ortamında yazma becerisini geliştirme. Oturumlar, toplam yedi hafta boyunca haftada bir gün (Pazar) yapılmıştır. Her oturum yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Üçüncü ve dördüncü oturumlar 60 dakikayı aşmıştır. Tüm oturumlar birinci ve ikinci yazar tarafından yönetilmiştir. Grubun büyüklüğü, velilerin uygunluğuna bağlı olarak 12-15 kişiden oluşmuştur. Her oturumda bir konu ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Programın her bir oturumundan önce o haftanın konusuna

özgü ders tasarımı yapılmıştır. Derslerin tasarımı yapılırken öğrenme ortamı hazırlama sürecinde dikkat edilmesi önerilen görsel tasarım ilkelerine uyulmuştur (Mayer, 2001). Her bir oturuma başlamadan ses, görsel, ekran vb. durumların kontrolleri yapılmıştır. Teknolojik araçların uzaktan eğitime uygun bir biçimde entegre edilmesini sağlamak amacıyla SAMR modeli ve oturumlarda etkileşimi arttırmak amacıyla web 2.0 araçları kullanılmıştır (Ural, 2017).

OKGYAFP oluşturulurken ilgili literatür ayrıntılı olarak taranmıştır. Oturum başlıkları, alt başlıklar ve bunların içerikleri bu bağlamda oluşturulmuştur. Birinci oturumda velilere; okuma kültürünün ne olduğu, önemi, okuma kültürü ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmanın yolları, okuma kültürünü etkileyen unsurlar ve aile katılımının okuma kültürü edinmeye etkisi konularına ilişkin eğitim verilmiştir. İkinci oturumda ailelerin çocukların gelişimine etkileri temelinde; çocukların ilk öğretmenleri olarak aileler, aileler ailelerin çocuklara hangi alanlarda katkı sunabileceği, aileler ve çocukların dil becerileri, okuma yazma süreci ve aile, ailenin model olarak okuması ve ev okuma çevresi konularına ilişkin eğitim verilmiştir. Üçüncü oturumda velilere okuma kültürü odağında; okuma kültürü, önemi ve okuma alışkanlığı, okuma kültürü edinmenin ön koşulu olarak okuma alışkanlığı, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmanın yolları, ülkemizde ve dünyada okuma kültürüne ilişkin veriler, okuma kültürünü etkileyen faktörler, aile katılımının okuma kültürü edinmeye etkisi konularına ilişkin eğitim verilmiştir. Dördüncü oturumda velilere çocuklarla birlikte okuma bağlamında; sesli okuma etkinliklerinin faydaları, kitapların çocuklara nasıl okunacağı, okuma etkinliklerine başlama zamanı, çocuklara okunacak kitapların seçiminde dikkat edilecek hususlar, okuma ve anlama, hikayelerin sözlü anlatımı, ev ortamında hikâyelerden nasıl faydalanılacağı, hikâye anlatırken dikkat edilmesi gereken unsurlar ve çocuğa hikâye anlatmanın yararları konularına ilişkin eğitim verilmiştir. Beşinci oturumda velilere okuma kültürü geliştirmede teknoloji ve medya bağlamında; çocuk ve TV programları, çocuk ve teknolojik cihazlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.), çocuk ve e-okuma, okuma kültürünü geliştirmede teknolojik cihazları kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin eğitim verilmiştir. Altıncı oturumda velilere ev ve çevredeki yazılar bağlamında; ev ortamındaki yazılar ve özellikleri, çevredeki yazıların okuryazarlık becerileri açısından önemi, günlük yaşam aktivitelerinin sözcük dağarcığı gelişimine etkisi ve trafikte geçirilen zamanı dil becerileri lehine kullanma konuları açıklanmıştır. Son oturumda ise velilere ev ortamında yazma becerisi geliştirme odağında; çocuğun kendi isminin yazımını fark etmesi, ev ortamında yazı farkındalığı oluşturma, çocukta ev ortamında yazı farkındalığı oluşturmaya ilişkin ailelere öneriler ve çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik ailelere öneriler konularına yönelik eğitim verilmiştir.

Araştırmacılar bu program sürecinde ve sonrasında velilerden günlük tutmalarını istemiştir. Bu günlükler veri amaçlı kullanılmamıştır. Sadece ebeveynlerin tepkileri doğrultusunda uygulama sürecinin nasıl ilerlediğinin anlaşılması amaçlanmıştır. Oturumlardan sonra velilerden öğrendiklerini uygulamaları ve yaptıkları çalışmaları tuttukları bu günlüklere ayrıntılı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Ayrıca araştırmacılar aynı amaçla sürece ilişkin kendi günlüklerini de tutmuştur. Bunun yanında beşinci oturumda velilere çocuklarına nasıl kitap okuyacaklarına ilişkin örnek uygulamalar ve okuma bağlamında çocuklarıyla yapabilecekleri çeşitli etkinlikler gösterilmiştir. Ayrıca yedinci oturumda velilerin ev ortamı dışında çocuklarıyla uygulayabilecekleri (örneğin seyahat esnasında) kelime temelli etkinlikler ve oyunlar örnekleriyle sunulmuştur.

Yedinci yani son eğitimi takiben veliler okula davet edilmiş ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle deney grubu velilerinden 10 gönüllü seçilmiştir. Seçilen 10 katılımcı seçkisiz bir şekilde iki gruba ayrılmış ve birer gün ara ile odak grup görüşmelerini gerçekleştirmek için okula davet edilmiştir. Her bir gönüllü katılımcı grubuyla birer oturum görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, görüşme formu aracılığıyla okul ortamında ve sessiz bir salonda (öğretmenler odası) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacılarından biri (ilk yazar) görüşmede yer almıştır. Bununla birlikte velilerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında toplanan verilerin tümü MICROSOFT WORD ortamına transkript edilerek aktarılmıştır. Tüm veri toplama süreci ve ilgili prosedürler katılımcılarla da paylaşılan OKGYAFP planına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nicel aşamasında elde edilen verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmıştır. Anlamlılık değeri .01 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüğü düzeyi olarak .01 (Küçük), .06 (Orta) ve .14 (Büyük) standartlarına göre bulgular yorumlanmıştır (Cohen, 1988). OKGYAFP'nin çocuklarda okuma kültürü oluşturmaya yönelik aile yeterliliklerine etkisini ve deney ve kontrol gruplarının öntest puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş sontest okuma kültürü yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü kovaryans (ANCOVA) analizinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın nitel aşamasında 10 katılımcı ile gerçekleştirilen ve toplamda 340 dakika süren odak grup görüşmelerine ait ses kayıtları MICROSOFT WORD ortamında yazıya aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra transkript edilen veriler okunmuş ve notlar alınarak ön keşif yapılmıştır. Bu çalışmanın nitel aşamasından elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verileri çözümle sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiş ve bu doğrultuda analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Öncelikle elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından (araştırmanın iki yazarı) ayrı ayrı kodlanmış ve bu kodlara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Sonrasında iki araştırmacı bir araya gelerek oluşturulan kodları ve temaları tartışmışlardır. Tartışma sonrasında ortak uyum oluşturacak şekilde kodlara ve temalara son hali verilmiştir. Oluşturulan kodlar, temalar ve ham veri bağımsız başka bir araştırmacıya verilmiş ve kendisinden dönütler alınmıştır. Bağımsız araştırmacıdan gelen dönütler doğrultusunda kodlar ve temalarda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Nicel ve nitel bulgular elde edildikten sonra oluşturulan tablo ile birbirine entegre edilmeye çalışılmış, bu şekilde hem karma yöntem mantığına uygun hale getirilebilmesine çaba gösterilmiş hem de okuyucu dostu anlaşılır bir yapıya dönüştürülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenirliği hem nitel hem de nicel boyutlar için ayrı gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta elde edilen veriler için çarpıklık, basıklık ve güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca yarı deneysel çalışmalar doğası gereği ortaya çıkan geçerlilikle ilgili problemler en aza indirmeye çalışılmıştır. İki grup öğrenci velisi deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde seçilememiş ancak var olan gruplar deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmıştır. Böylelikle çalışmanın amacı ile doğrudan ilişkisi olmayan değişkenlerin etkisi en aza indirmeye çalışılmıştır. Tek yönlü kovaryans analizi kullanılarak deney ve kontrol gruplarının öntestleri istatistiksel olarak kontrol altına alınmıştır. Yine farklı demografik özellikler (örn., cinsiyet vb.) açısından deney ve kontrol grupları denkleştirilmeye çalışılmıştır. Diğer bir deyişle deney ve kontrol gruplarının homojen olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısı ile yarı deneysel çalışmada iç ve dış geçerlilik bağlamında ortaya çıkabilecek etkenler en aza çekilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili olarak da araştırmanın amacı doğrultusunda veli görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, araştırmacıların kişisel yargıları doğrultusunda kesinlikle yönlendirilmemiştir. Seçilen konuyla ilgili odak grup görüşmelere katılan öğrenci velilerinin daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular hazırlanmıştır. Öğrenci velilerine görüşme sorularıyla uyumlu, kendi fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinin gerçek isimleri, araştırmada ifade edilmeyip şifrelenmiştir. Buna bağlı olarak her oturumda katılımcılara tartışma sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır. Odak grup görüşmeleri sürecinde elde edilen bilgilerin, oturumlarda bulunan araştırmacılar dışında herhangi bir kişiye aktarılmayacağı konusunda katılımcılar, tartışmayı yönlendiren araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin odak grup görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen materyalin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında şifrelenerek sunulacağı konusunda katılımcılar ikna edilmiştir. Odak grup görüşme oturumları öncesinde her bir velinin gönüllü olarak katıldıklarına dair sözel katılım onamları da alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçları desteklemek ve öğrenci velilerinin bakış açılarını yansıtmak amacıyla veli görüşme metinlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada öğrenci velileri için kullanılan kısaltmalar sıra numaraları ile birlikte şöyle ifade edilmiştir: (K1): K: Katılımcı, 1: Birinci katılımcı gibi.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel aşamalarından elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Aşamaya İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği puanlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Betimsel İstatistikler

		N	Ortalama	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık	α
Öntest	Deney	15	3.64	.39	3.00	4.16	-.292	-1.307	.68
	Kontrol	15	4.02	.60	2.74	4.63	-1.128	.566	.84
Sontest	Deney	15	4.07	.39	3.32	4.53	-.896	-.363	.82
	Kontrol	15	4.05	.58	2.79	4.68	-.994	.481	.83

Tablo 1’de yer alan okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği puanları açısından gruplara ait öntest ölçümleri incelendiğinde kontrol grubunun daha avantajlı olduğu ifade edilebilir. Deney grubuna ait sontest ölçümlerinde öntest puanlarına göre önemli bir artışın olduğu dikkat çekmektedir. Ancak kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci velilerinin öntestleri kontrol edilip sontest puanlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için tek yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aritmetik Ortalama Farklılıkları

						Bonferroni post hoc Ortalama Farkı	
Sontest Puanları			Düzeltilmiş Ortalamalar			Deney-Kontrol	
Gruplar	N	Ortalama	SS	Ortalama	SH	Ortalama Farkı	η^2_p
Deney	15	4.07	.39	4.23	.07	.33**	0.27
Kontrol	15	4.05	.58	3.90	.07		

Not. ** $p < .01$.

Yukarıdaki tabloya göre öğrenci velilerinin öntest puanları kontrol edildiğinde grupların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(1,27) = 10.123, p = .004$). Yapılan Bonferroni post hoc analizi deney grubundaki öğrenci velilerinin ortalamalarının kontrol grubundaki öğrenci velilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir (Ortalamalar Arasındaki Farklılık = .33, $SE = .102, p = .004$). Elde edilen sonuçlar kısmi etki büyüklüğünün yüksek bir değerde olduğunu göstermiştir ($\eta^2_p = 0.27$).

Nitel Aşamaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri üzerinde içerik analizi yapılmış olup bu analiz sonunda 6 tema ve bu temalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Ulaşılan temalar, (1) Okumaya İlişkin Aile Katılımı, (2) Çocuğa Okuma Bağlamında Model Olma, (3) Programın Aile Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi, (4) Okumaya İlişkin İnanç, (5) Ailelerin Programa Yönelik Duyguları, (6) Programın Olumlu ve Olumsuz Yönleri şeklindedir.

Okumaya ilişkin aile katılımı teması incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuğa uygun okuma ortamı oluşturdukları, çocuğa kitap okudukları, çocukla birlikte kitap okudukları ve çocuklarının ilgi alanlarına göre kitap seçimi yapmasına destek oldukları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların tamamı çocuğa uygun okuma ortamı sağladığını “Ortam yaratmak çok önemli,

televizyonu kapatıyorum. Herkes bir kitap alıyor eline. Sessizce kitap okuyoruz. Babası bile bazen katılıyor bize” [K11]. “Ortam, zemin hazırlamak çocukların okuma kültürü kazanmalarını sağlayabilir” [K7]. “Onun okuması için televizyonu falan kapatıyoruz. Sessiz olunca dikkati dağılmıyor. Biz de elimize kitap alıyoruz” [K1] şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu çocuğuna kitap okuduğunu “Okuma yapmaya çalıştım çocuklarla. Onlara gece yatmadan kitap okumaya başladım” [K5]. “Hem küçük oğluma hem de büyük oğluma kitap okumaya çalışıyorum” [K15]. “Her gün oğluma kitap okumaya çalışıyorum. Önceden kendi okurdu. Şimdi ben ona okuyorum bazen de birlikte okuyoruz” [K7]. “Eskiden kitap al eline oku derdim. Şimdi ise beraber okuyalım ya da ben sana okuyayım diyorum. Böyle yaptığımda daha istekli oluyor” [K10] şeklinde ifade etmiştir.

Yine katılımcıların büyük çoğunluğu çocuğuyla birlikte kitap okuduğunu “Kızıma önceden git kendin oku veya ders çalış derdim. Şimdi birlikte okuma yapıyoruz” [K11]. “Kendi okuma alışkanlığım değişti diyemem. Okuma alışkanlığı olan biriydim. Yalnız çocuğuma sadece tavsiye veriyordum. Onu oku bunu oku diye. Şimdi artık birlikte okuyoruz” [K7]. “Daha önce hiç okumuyordum. Yemek tarifleri bile okumak zor geliyordu. Şimdi kızım ile birlikte okuyoruz” [K3] şeklinde ifade etmiştir.

Çocuğunun ilgi alanına göre kitap seçmesini destekleyen katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu katılımcılar çocuğunun ilgisine göre kitap seçmesini

“Ona okuyacağı kitapları ben alıyordum. Şimdi ona soruyorum ne istiyor diye. Sıkıcı kitapları okumak istemiyor. Şeker Portakalı gibi kitaplar okumak istiyor. Ben de alıyorum. Sanki ilgi duyduğu kitapları daha çok severek okuyor. Mesela bilimle ilgili kitaplar okumak istiyor. Hayvan belgesellerini çok sevdiğinden onlarla ilgili kitapları da merak ediyor” [K12].

“Oğluma hangi kitabı istiyorsa aldım. Kendi seçtiği kitabı daha istekle okuyor” [K10]. “Katılımcı 12’nin dediği gibi önceden kırtasiyeden hikâye kitabı alıp geçiyordum. Şimdi soruyorum. Hangi kitabı alalım diye. Onun istediği kitabı alınca daha çok okuduğunu gördüm” [K11] şeklinde ifade etmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların programın ardından aile katılımı noktasında tutum ve davranış değiştirdiği düşünülebilir.

Çocuğa okuma bağlamında model olma teması incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun çocuklarına okuyarak model olduğu ve kitap almak için bütçe ayırdıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğu çocuklarına okuyarak model olduklarını “Okuma alışkanlığı kazanmaları için çocuklar bizim yaptıklarımızı gözlemler. Okursak çocuklarımız da okur [K7]. “Biz okursak çocuk okur. Çocuğun okuyan insanları evde görmesi lazım” [K1]. “Okuma kültürü edinmesi için çocuğun okuma alışkanlığı kazanması gerek. Kitap okumaya ilgi uyandırmak gerekli. Ailenin okuması örnek olması da önemli bence” [K13] şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların yarısı ise kitaplar için bütçe ayırdıklarını “İyi kötü paramıza göre kitap satın alıyoruz” [K1]. “Çocuklarımız yeni kitap almak istiyorum dediğinde tamam diyoruz” [K3]. “Oğluma hangi kitabı istiyorsa aldım” [K10] şeklinde ifade etmiştir.

Programın aile üzerindeki dönüştürücü etkisi teması incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun program sürecinde ve programın sonunda öz değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Ayrıca programın sonunda ebeveynlerin ve çocukların çoğunun okumaya ilgi duymaya başladığı da görülmüştür. Katılımcılar program sürecinde ve programın sonunda yaptıkları öz değerlendirmeyi “Kendi çocukluğumu düşündüm. Ben neler yaşadım. Çocuklarım neler yaşadı. Bu eğitim hem kendimi ve çocukluğumu hem de şimdi çocuklarımla olan iletişimi değerlendirmemi sağladı” [K7]. “Nerelerde hata yaptığımı farkına vardım” [K10]. “O kadar boş zamanımı çocuklarla değil de saçma şeylerle geçirdiğimi fark ettim. Annemin ve babamın bana yaptığını benim de çocuğuma yaptığımı fark ettim. Kendi içimde hesaplaştım diyebilirim” [K15] şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı ailelerin çoğu programın sonunda okumaya ilgi duymaya başladığını “Daha önce oku dediğimde siz neden okumuyorsunuz diyordu. Bu eğitimle birlikte kitap okumaya başladık. Her şeyi kapatıyoruz. Okuyoruz” [K4]. “Programda önce okumamız zayıftı. Programdan sonra biz de biraz okumaya başladık” [K5]. “Program öncesine okuma alışkanlığım hiç yoktu ama şimdi çabalıyorum” [K13]. “Kitap okumaya çok fazla zaman ayırmıyordum. Şimdi okumaya alıştım sanki. Boş kaldığım zaman okumak istiyorum” [K4] şeklinde belirtmiştir. Buna ek olarak katılımcı ailelerin çoğu çocuklarının program sonunda okumaya ilgi duymaya başladığını “Programdan önce hiç okumuyordum. Kitap okuma alışkanlığım yoktu. Şimdi farklı. Bir anlamda ikimiz de geliştik. Hem çocuğum hem de ben” [K10]. “Hocam bende de durum

aynıydı. Genelde kitap okumayı sevmiyordu. Ancak benim istediğim değil de onun istediği kitabı alınca daha fazla okumak istiyor. Onu gördüm” [K4] şeklinde ifade etmiştir.

Tüm bunlara ek olarak katılımcıların yine çoğu programın çocukları ile daha nitelikli iletişim kurmalarını sağladığını düşünmektedir. Katılımcılar bu durumu “Programda çocuklarımıza değer vermemiz gerektiğini öğrendim. Değer verdiğinizde çocuğa onunla iletişim kurmak çok kolaymış” [K15]. “Bu eğitim sayesinde çocuklarla iletişimimiz daha iyi artık. Küçük bir çocuğum var, okula gitmiyor. Onunla da iletişimim daha iyi olacak eğitim sayesinde” [K1]. “Onların fikirlerine değer veriyoruz. Önceden dediklerimizi yapsalar yeter diye düşünürdük. Programdan sonra çocuklarımızla aramız daha iyi oldu. Bağımız güçlendi.” [K12] şeklinde ifade etmiştir.

Okumaya ilişkin inanç/programın öğrenme çıktıları teması incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlası çocuklarının mutlu olması için onlara okuma yaptıklarını ve programdan okuma alışkanlığı kazanmanın önemine ilişkin birçok değerli bilgi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar çocuklarının mutlu olması için okuma yaptıklarını “Kızımın tekerleme veya şiir gibi şeyler de okuyoruz. Tekerlemeleri okurken eğleniyoruz da” [K11]. “Öğrettiğiniz kelime oyunlarını araba falan oynuyoruz. Çok seviyor” [K1]. “Kelime oyunları oynadık. Eğlenceli okuma etkinlikleri yaptık” [K4]. “Tekerlemeleri okuyoruz ardından söylüyoruz. Çok eğleniyor tekerlemeleri söylerken” [K3]. “Sonra tiyatro gibi kitapta geçen olayları oynuyoruz. Çocuklar çok mutlu oluyor. Biz de tabi ki...yani okumanın içini dolduruyoruz” [K7] şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar okuma alışkanlığı kazanmanın önemini ise “Okumanın önemini ve okuma alışkanlığı kazanmanın önemini öğrendim” [K5]. “Okuma alışkanlığı edindiğin zaman farklı farklı kitaplar okuyorsun. Kişisel gelişim kitapları var. Onları okuyup özgüvenin gelişebilir. Özgüven geliştirir okumak” [K12]. “Okudukça vizyonu genişliyor insanın. Dünya buradan ibaret değil. Empati yeteneği gelişiyor. Beynimiz gelişiyor. Çok okuyan çok bilir kısaca. Bu sayede özgüveni artar” [K11]. “Okuma kültürü kazanmış insan anlayarak okuyan bireydir. Okurken de sorgular. Okuyan insan kendini değerli hisseder” [K13] şeklinde ifade etmiştir.

Ailelerin programa yönelik duyguları teması incelendiğinde katılımcıların programa ilişkin heyecan duydukları ve programın onlarda merak uyandırdığı görülmüştür. Katılımcılar programa ilişkin heyecan ve merakını “Merak duygusu uyandırıyor eğitim. Her hafta neler öğreneceğiz diye merakla bekliyordum” [K1]. “Ben de aynı Katılımcı 1’nin dediği gibi eğitim gününü bekliyordum. Her işimi ona göre ayarlayıp hiç kaçırmamaya gayret ediyordum” [K3] şeklinde ifade etmiştir.

Programın olumlu ve olumsuz yönleri teması incelendiğinde katılımcıların görüşlerinin ışığında programın önemli olumlu yönlerinin tavsiye edilebilir olması ve farkındalık oluşturmaya olduğu görülmektedir. Programın olumsuz yönleri üzerinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ortaklaştığı düşünce ise uzaktan eğitim şeklinde uygulanmış olmasıdır. Katılımcılar programın tavsiye edilebilir olmasını “Diğer velilere de katılmalarını söyledim. Eksiklerimizi öğreniyoruz. Doğru bildiklerimiz yanlış çıkabiliyor. İnsan kendinin farkına varıyor derdim. Çocuğa git oku derdik. Şimdi birçok farklı şey yapıyoruz. Program değiştirdi beni sizi de değiştirecek derdim. Çocuğunuza çok faydanız olur derdim” [K12].

“Başka velilerin de katılmasını isterdim. Aile kavramı, çocukla iletişimin kuvvetlenmesi, okuma alışkanlığı vb. konularda çok şey öğrenirsin derdim. Bunları öğrenince de çocuk mutlu oluyor. Okuma kültürü bizlerde yokmuş, kazanmamışız. Eksikliğini anladık derdim. Yani biz değişirsek çocuklar değişir. Çevremizdekilerde bizim sayemizde farkında oluyor bazı şeylerin” [K11].

“Doğru bildiğimiz yanlışlar varmış. Bunları öğrenmek için mutlaka katılmanız gereken bir program derdim” [K7]. “Çok yararlı bir eğitim. Gerçekten çocuklara nasıl okuma alışkanlığı kazandıracağımız anlatılıyor. Çocuklarla nasıl iletişim kurmamız gerektiğini bile öğrendik derdim” [K15] şeklinde belirtmiştir. Katılımcılar programın farkındalık oluşturduğunu ise “Kendimizi değiştirmemiz gerektiğini fark ettim. En güzel yanı kişinin okuma konusunda kendisini değiştirmesi gerektiğini anlatmasıydı... Kendi yetersizliklerimizi fark ettik” [K12]. “Bizler birey değiliz. Çocukta okuma kültürü oluşturmak istiyorsak önce birey olacağız. Sonra anne baba olarak okumanın önemini fark etmemiz lazım. Bu eğitim sayesinde bunları öğrendik” [K4] şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların tamamına yakını programın uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasını programın zayıf yönlerinden biri olarak nitelemiştir. Katılımcılar bu durumu “Yüz yüze olsa daha iyi olurdu. Uzaktan eğitimde heyecanlanıyorum. Aç kapa sonra çocuklar geçiyor, dikkatim dağılıyor” [K13]. “Yüz yüze

Okuma Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Aile Farkındalık Programının Etkililiği: Bir Karma Yöntem Araştırması

olmalıydı... Uzaktan eğitimde heyecanlanıyor insan. Cevap vermeye çekiniyor [K12]. “Yüz yüze olmalıydı. Kendimi daha iyi anlatırdım” [K4] şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların yarısı ise programın süresini yetersiz bulmuş ve bunu “Kısa sürdü bence birkaç hafta daha uzun olabilirdi. Haftada 2 ya da 3 gün olabilirdi” [K1]. “Saat ve hafta olarak daha fazla olabilirdi. Çok şey öğreniyorduk” [K15]. “Zaman kısıtlı kaldı. Daha uzun olabilirdi. Yani derslerin uzunluğu iyiydi ama birkaç hafta daha sürebilirdi” [K5] şeklinde ifade etmiştir. Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiğine ilişkin entegre edilmiş bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okuma Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Aile Farkındalık Programının Etkililiğine İlişkin Entegre Edilmiş Bulgular Matrisi

Nitel Bulgular (n = 15)	Nitel Bulgular (n = 10)	Örnek Görüşler
Deney Grubu Öntest Puanları Ortalaması (n=15, Ortalama=3.64, SS = .39) (Öntest Ortalama puanları, okuma kültürü oluşturmada öğrenci ailelerinin ifade edilen ölçek maddeleri ile kendi yeterliliklerinin uyumunu göstermiştir.)	Okumaya İlişkin Aile Katılımı-Tema 1 (Programa katılan velilerin tamamı (%100) çocuğuna uygun okuma ortamı sağladığını ifade etmiştir. Programa katılan velilerin yarısından fazlası çocuğuna kitap okuduğunu (%90), çocuğuyla birlikte okuma yaptığını (%90), çocuğunun ilgi alanına yönelik kitaplar seçtiğini (%90) ifade etmiştir. Programa katılan velilerin yarısı (%50) ise çocuğuyla okuduğu kitaplar üzerine konuştuğunu ve çocuğuyla okumaya ilişkin etkinlikler yaptığını ifade etmiştir.)	“Ortam yaratmak çok önemli, televizyonu kapatıyorum. Herkes bir kitap alıyor eline. Sessizce kitap okuyoruz. Babası bile bazen katılıyor bize” [K11]. “Eskiden kitap al eline oku derdim. Şimdi ise beraber okuyalım ya da ben sana okuyayım diyorum. Böyle yaptığım da daha istekli oluyor” [K10]. “Kendi okuma alışkanlığım değişti diyemem. Okuma alışkanlığı olan biriydim. Yalnız çocuğuma sadece tavsiye veriyordum. Onu oku bunu oku diye. Şimdi artık birlikte okuyoruz” [K7]. “Ona okuyacağı kitapları ben alıyordum. Şimdi ona soruyorum ne istiyor diye. Sıkıcı kitapları okumak istemiyor. Şeker Portakalı gibi kitaplar okumak istiyor. Ben de alıyorum. Sanki ilgi duyduğu kitapları daha çok severek okuyor. Mesela bilimle ilgili kitaplar okumak istiyor. Hayvan belgesellerini çok sevdiğinden onlarla ilgili kitapları da merak ediyor” [K12].
	Çocuğa Okuma Bağlamında Model Olma-Tema 2 (Programa katılan velilerin çoğu (%70) çocuğuna okuyarak model olduğunu ve katılımcıların yarısı (%50) kitap için bütçe ayırdıklarını ifade etmiştir.)	“Okuma alışkanlığı kazanmaları için çocuklar bizim yaptıklarımızı gözlemler. Okursak çocuklarımız da okur [K7]. “İyi kötü paramıza göre kitap satın alıyoruz” [K1].
Deney Grubu Sontest Puanları Ortalaması (n = 15, Ortalama = 4.07, SS = .39) (Sontest Ortalama puanları, okuma kültürü oluşturmada öğrenci ailelerinin ifade edilen ölçek maddeleri ile kendi yeterliliklerinin uyumunu göstermiştir.)	Programın Aile Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi- Tema 3 (Programa katılan velilerin çoğu program sürecinde ve sonunda öz değerlendirme yaptıklarını (%80), okuma alışkanlığı edindiklerini (%70), çocuğuyla uygun iletişim kurduğunu (%70), okuma noktasında aile katılımının arttığını (%60), çocuğuyla daha kaliteli zaman geçirdiğini (%60) ve çocuğunun okuma alışkanlığı kazandığını (%60) ifade etmiştir.)	“Nerelerde hata yaptığımı farkına vardım” [K10]. “O kadar boş zamanımı çocuklarla değil de saçma şeylerle geçirdiğimi fark ettim. Annemin ve babamın bana yaptığını benim de çocuğuma yaptığımı fark ettim. Kendi içimde hesaplaştım diyebilirim” [K15]. “Kitap okumaya çok fazla zaman ayırmıyordum. Şimdi okumaya alıştım sanki. Boş kaldığım zaman okumak istiyorum” [K4]. “Programdan önce hiç okumuyordum. Kitap okuma alışkanlığım yoktu. Şimdi

		<i>farklı. Bir anlamda ikimiz de geliştik. Hem çocuğum hem de ben" [K10]. "Bu eğitim sayesinde çocuklarla iletişimimiz daha iyi artık. Küçük bir çocuğum var okula gitmiyor. Onunla da iletişimim daha iyi olacak eğitim sayesinde" [K1].</i>
	Okumaya ilişkin inanç/Programın Öğrenme Çıktıları- Tema 4 (Programa katılan velilerin yarısından fazlası (%60) çocuklarıyla mutlu olmak için okuduklarını ve okuma alışkanlığı kazanmanın önemini anladıklarını ifade etmiştir.)	<i>"Öğrettiğiniz kelime oyunlarını arabada falan oynuyoruz. Çok seviyor" [K1]. "Okudukça vizyonu genişliyor insanın. Dünya buradan ibaret değil. Empati yeteneği gelişiyor. Beynimiz gelişiyor. Çok okuyan çok bilir kısaca. Bu sayede özgüveni artar" [K11].</i>
Deney Grubu Düzeltilmiş Son Test Puanları Ortalaması ($n=15$, Ortalama = 4.23, $SH = 0.7$) [Düzeltilmiş son test ortalamaları, okuma kültürü oluşturmada öğrenci ailelerinin ifade edilen ölçek maddeleri ile kendi yeterliliklerinin tam uyuştuğunu göstermiştir. Bu da yeterlilik bağlamında uygulanan programın deney grubu öğrenci velileri lehine anlamlı bir farklılık oluşturmaya katkı sağlamıştır ($F(1,27) = 10.123$, $p = .004$). Başka bir deyişle uygulanan program öğrenci velilerinin yeterliliklerini artırmıştır.	Ailelerin Programa Yönelik Duyguları- Tema 5 (Programa katılan velilerin bir kısmı (%40) eğitimlere yönelik merak ve heyecan duygularını ifade etmiştir.) Programın Olumlu ve Olumsuz Yönleri- Tema 6 (Programa katılan velilerin çoğu programın tavsiye edilebilir olduğunu (%70) ifade ederken yarısı programın katılımcılarda farkındalık oluşturduğunu (%50) belirtmiştir.) (Programa katılan velilerin tamamına yakını programın yüz yüze uygulanması gerektiğini (%90) ifade ederken yarısı programın eğitim süresini kısıtlı (%50) bulmuştur.)	<i>"Merak duygusu uyandırıyor eğitim. Her hafta neler öğreneceğiz diye merakla bekliyordum" [K1]. "Diğer velilere de katılmalarını söyledim. Eksiklerimizi öğreniyoruz. Doğru bildiklerimiz yanlış çıkabiliyor. İnsan kendinin farkına varıyor derdim. Çocuğa git oku derdik. Şimdi birçok farklı şey yapıyoruz. Program değiştirdi beni sizi de değiştirecek derdim. Çocuğunuza çok faydanız olur derdim" [K12]. "Çocukta okuma kültürü oluşturmak istiyorsak önce birey olacağız. Sonra anne baba olarak okumanın önemini fark etmemiz lazım. Bu eğitim sayesinde bunları öğrendik" [K4]. "Yüz yüze olsa daha iyi olurdu. Uzaktan eğitimde heyecanlanıyorum. Aç kapa sonra çocuklar geçiyor, dikkatim dağılıyor" [K13]. "Saat ve hafta olarak daha fazla olabilirdi. Çok şey öğreniyorduk" [K15].</i>

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma OKGYAFP'nin çocuğun okuma kültürü edinmesine yönelik aile yeterliliğine etkisini belirlemek ve ailelerin OKGYAFP deneyimlerinin çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik yeterliliklerini nasıl değiştirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada deney grubu velilerinin okuma kültürü oluşumunda aile yeterliliği son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgular OKGYAFP'nin deney grubunu oluşturan aileler üzerinde okuma kültürü ediniminde aile yeterliliği noktasında yüksek etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Bu nicel bulgular çocukların okuma becerilerini, okumaya ilişkin tutumlarını, okuma başarılarını ve okuryazarlık becerilerini etkileme noktasında ailelere yönelik uygulanan müdahale programlarının sonuçları ile örtüşmektedir (Bradley, 2010; Bütüktaşkapı, 2012; Doğan ve Özden, 2020; Kigobe, 2019; Lotter, 2019; Samur, 2021). Programda ailelerin okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla birtakım etkinlikler yapılmış ve okuma alışkanlığını arttıracak yöntemlerden bahsedilmiştir. Çünkü yapılan çalışmalar okuma alışkanlığı kazanmış olmanın okuma kültürü edinme basamaklarından biri olduğunu (İnce-Samur, 2014, 2021) ve ailenin okuma alışkanlığı kazanmasının çocuklarının okuma alışkanlığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Ahmad vd., 2020; Gül, 2021; Hanife, 2019; Nywage, 2014). Çocuğa kitap

okuma ve çocukla birlikte okuma yapma çocuğun anlama becerilerine (Ateş vd., 2020) ve dil becerilerine (İlhan ve Canbulat, 2021) etki ettiği bulgularından hareketle OKGYAFP ailelere çocuklarına nasıl ve neden kitap okumaları gerektiği noktasında (Kasten ve Yıldırım, 2013) katkı sunmuştur. Bunun bir sonucu olarak aileler program sürecinde çocuklarına kitap okumuşlardır. Kitap okurken ise kitapla ilişkili sorular sorarak ve kitap üzerine konuşarak okumayı kaliteli hale getirmişlerdir. Ayrıca okuma bağlamında yaptıkları etkinlikleri tuttukları günlüklerine de kaydetmişlerdir. Okuma bağlamında ailelere örnek okumalar yapılmış ve çeşitli okuma etkinlikleri sunulmuş olup aileler bu etkinlikleri çocukları ile gerçekleştirmiştir. Okuma etkinliklerinin ve eğitsel oyunların çocukların dil gelişimine ve okuma becerilerine etki ettiği yapılan çalışmalar (Bektaş, 2020; Bilir Seyhan, 2022; Sonnenschein ve Munsterman, 2002) sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bazı çalışmalar (Öztürk ve Aksoy, 2016) ailelerin çocuklarına okuma noktasında model olmadığını belirtse de bu çalışmaya katılan velilerin çocuklarına model olmak amacıyla da okuduğu söylenebilir. Çünkü evde kitap okuyarak model olan ailelerin çocukları daha yüksek düzeyde okuma yazma becerilerine sahip olmaktadır (Şahin ve Tuğrul, 2019). Ek olarak aile genelde TV karşısında vakit geçiriyorsa ve evde sadece çocuklara ait ders kitapları varsa ailenin çocuğa okuma noktasında model olması mümkün görünmemektedir (Arıcı, 2008; Sharma, 2018; Üstten, 2014). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden biri olan aile (Pilancı, 2009) çocukta söz dağarcığını geliştirmek için günlük yaşam etkinlikleri planlayabilmektedir (Karadağ, 2013). Bu nedenle araştırmada uygulanan program yoluyla ailelere çocukta söz dağarcığını geliştirmeye yönelik günlük yaşam aktivitelerini nasıl planlayacakları ifade edildiği gibi örnek aktiviteler belirtilmiş ve uygulamaları istenmiştir. Aileler market, mağaza, işyeri, imalathane gibi mekânlara giderek oraya özgü kelimeler üzerine çocuklarıyla konuşmuştur.

Çalışmanın nitel aşamasında gerçekleştirilen ve katılımcıların OKGYAFP'ye yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan odak grup görüşmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların programda yer alan okumaya ilişkin oyun ve etkinlikleri kullandıkları Bektaş'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularıyla; program sürecinde ve sonrasında çocuklarına okuyarak model oldukları ve kitap almak için bütçe ayırdıkları Şahin ve Tuğrul'un (2019) gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öztürk ve Aksoy'un (2016) yaptığı çalışmada ise aksine ailelerin sadece üçte birinden biraz fazlası çocuğuna okuma konusunda model olabilecek davranışlar sergilemiştir. Katılımcıların az bir kısmı ise programla birlikte yazma etkinliklerine başladığını ifade etmiştir. Bu bulgu Sarıkaya'nın gerçekleştirdiği çalışmanın (2021) bulgusuyla örtüşmektedir. Yine katılımcıların programın sonunda çocuklarına uygun okuma ortamı sağladıkları ve bunun sonucunda çocukların uygun ortamda daha istekli bir biçimde okudukları bulgusu Kartal ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların, çocuklarına kitap satın alırken onların ilgisini gözettileri, okumanın önemine inandıkları ve çocuklarına sık sık okudukları bulguları çeşitli çalışmaların (İlhan ve Canbulat, 2021; Shastina vd., 2019) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmanın aksine Erdoğan'ın (2016) yaptığı çalışmada aileler, çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerini ara sıra yaptıklarını ifade etmiştir. Ek olarak Yıldız'ın (2016) yaptığı çalışmanın aksine programın sonunda veliler okuma alışkanlığı kazandıklarını ifade etmiştir. Programa ilişkin aileler, programdan sonra çocuklarını birey olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Matvichuk (2015) bu bulguyla paralel olarak ailelerin çocuklarına davranışları ile çocukların okuryazarlık ilgisi arasında önemli ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca anne babaların koruyucu ve baskıcı tutumları arttıkça çocukların okula uyum becerileri de azalmaktadır (Özen vd., 2019). Çünkü ailenin davranışları çocukları birçok açıdan etkilemektedir (Baker ve Denessen, 2007). Programa ilişkin katılımcılar, okuma inancı bağlamında okuma alışkanlığı kazanmanın önemini, okuma kültürünün önemini, okumanın kişinin kelime hazinesine yaptığı katkısı kavradıklarını ve okumanın öneminin farkına vardıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu yapılan birtakım çalışmaların (Gök, 2019; Saban ve Altınkarnış, 2014) bulgularıyla örtüşmektedir. OKGYAFP kapsamında çocuklarda yazı farkındalığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına ve çocuklara kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı becerilerini pozitif yönde etkilediğinin ifade edilmesine (Bayraktar, 2018) rağmen katılımcıların görüşlerinde bu bağlamda bir bulguya rastlanmamıştır. Bunun nedeni olarak katılımcıların çocuğu ilkökulda öğrenim gören velilerden seçilmiş olması gösterilebilir.

Nicel analizi takip eden nitel analiz, nicel verilerin altında yatanların neler olduğunu daha fazla açıklamamıza ve daha derin bir anlayış kazanmamıza yardımcı olmuştur. Böylece katılımcıları hangi etkinliklerin, hangi eğitim içeriklerinin, hangi görevlerin, hangi uygulamaların, hangi süreçlerin ve nasıl bir etkileşimin harekete geçirdiği incelenmiştir. Bunun amacı ise ailelerin program aracılığıyla çocuğa okuma kültürü edindirme, ardından ise geliştirme bağlamında birbirlerini ve çocuklarını nasıl etkilediğini (Mkhize, 2012) ortaya çıkarmaktır. Çalışma sürecinde yapılan eğitimlerin, etkinliklerin ve uygulamaların ailelere okuma kültürüne yönelik yeterlilik kazandırması bundan önceki çalışmaların bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Adelekin ve Adelekin, 2020; ; İnce Samur, 2021; Joubert vd., 2014; Lotter, 2019; Vuong vd., 2021). Ayrıca katılımcılar programı tavsiye edilebilir bulmuş olup okuma kültürü noktasında farkındalık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya ilişkin nicel ve nitel bulguları birlikte ele alıp aile katılımı çerçevesinde değerlendirdiğimizde yapılmış bazı çalışmalarla (Ateş vd., 2012; Aydoğan ve Çat, 2012; Kızıldaş, 2009; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Peixoto vd., 2022; Shastina vd., 2019) tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir. Çalışmanın bütününe odaklandığımızda program eğitimciler, aileler ve çocuklar arasındaki karşılıklı etkileşimi ve ilişkiyi çocuğa okuma kültürü edindirme noktasında fırsata dönüştürmek amacı ile tasarlandığından katılan ailelerin programın sonunda okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeyleri ile programa ilişkin görüşlerinin tam olarak örtüştüğü görülmüştür. Farklı bir söylemle bu durum programın dönüştürücü etkisini ortaya çıkarmış ve programın ailenin yeterliliklerini nasıl değiştirdiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak velilere OKGYAFP uygulanarak onların çocuğa okuma kültürü edindirme noktasında yeterliliği artırılabilir. OKGYAFP yedi hafta süreyle haftada bir gün gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların düşüncelerinden hareketle bu süre daha fazla uzatılabilir ya da haftada iki gün olarak tekrar düzenlenebilir. Katılımcılar ayrıca programın çevrim içi olarak yürütülmesinden olumsuz yönde etkilenmişlerdir. Bu nedenle programı uygulamak isteyen araştırmacı ve eğitimciler programı yüz yüze şekilde yürütmeleri önerilebilir. Ayrıca programa ilişkin aileleri daha aktif kılacak önlemler de alınmalıdır. Programın içeriği düşünüldüğünde okul öncesi velilerine yönelik de yürütülmesi önerilmektedir. Programda daha fazla görsel ve videonun yer alması katılımcıların dikkatini aktif tutmak adına değerlendirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Öğrenci velilerinin edindikleri yeterlilikleri uygulama süreci tamamlandıktan sonra ne düzeyde sürdürdüğüne yönelik herhangi bir izleme çalışmasının yapılmaması, çalışmada gruplar arası etkileşimin deneysel sürece olumsuz etkisini ortadan kaldırmaya ya da azaltmaya yönelik önlemler alınmaması ve katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu gerçeğinin sonuçların genellenebilirliği üzerine etkisi çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu çerçevede her iki ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilecek aile eğitim programlarının etkisini tespit etmeye veya babalar ve annelerin katılımının etkisini belirlemeye yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 30.05.2022
Belge sayı numarası= 2022/80

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır (1. yazar %50, 2. yazar %50).

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Adelekun, A., & Adelekun, T. O. (2020). Assessment of reading intervention effect on reading culture orientation among senior secondary school students in ondo state. *World Journal of Innovative Research*, 8(1), 88-93.
- Afful-Arthur, P., & Tachie-Donkor, G. (2016). Promoting the culture of reading among school children in selected communities around the University of Cape Coast through reading clinics. *Journal of Applied Information Science*, 4(1), 25-30.
- Ahmad, Z., Tariq, M., Chaudhry, M. S., & Ramzan, M. (2020). Parent's role in promoting reading habits among children: an empirical examination. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3958, 1-21.
- Akçınar, B., & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470. DOI:10.17755/esosder.325593
- Akindele, N. (2012). Reading culture, parental involvement and children's development in formative years: The Covenant University experience. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 805, 1-21.
- Akkaya, M. F. (2022). *Ekolojik sistemler teorisi kavramları ile bir vaka değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans bitirme projesi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers reading attitudes and home literacy environment* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altunbay, M., & Üstten, A. U. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar/Why don't we like reading? Interviews with undergraduates. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Asif, M., & Yang, L. (2021). An investigation of the reading culture: The role of libraries to promote reading culture in Pakistan. *Journal of Language and Cultural Education*, 9(3), 40-62.
- Ateş, S., Akbay, F., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2020). The effects of story reading on first grade students' story comprehension and retelling skills. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 81-86.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Aydoğan, Y., & Çat, A. (2012). 5-6 yaş çocukların dil gelişimi ile annelerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. S. Sever (Ed). *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 879-886). Ankara: Ankara Basımevi.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-14.
- Bakker, J. T. A., & Denessen, E. J. P. G. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.
- Bartel V. (2010). Home and school factors impacting parental involvement in a title elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 209-228.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41. DOI:10.36731/cg.418408

- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th edn). New Jersey: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bilir Seyhan, G. (2022). *Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin 3 yaş çocuklarının dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Bradley, F. C. (2010). *The impact of parental involvement on the reading achievement of fourth grade African American males in Tiderwater Region* (Doktora tezi). Erişim adresi: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04152010-165804/unrestricted/Bradley-FCD2010.pdf>.
- Brim, O. G. (1975). Childhood social indicators: Monitoring the ecology of development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 413-418.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. DOI:10.14195/0870-4147-48-1
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93-97.
- Buddy Jr, L. C. (2012). *A study of parent involvement in an urban elementary school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University, Minnesota.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y., & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş çocuklarının gelişimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Ching, L. (2012). *Relationship between home literacy environment and academic achievement with children reading attitudes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J. ve Jiao, Q. G. (2007). A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18. DOI:10.11616/AbantSbe.256
- Çıldır, B., & Ergün, İ. H. (2021). Okuma kültürü edinmemiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 603-621.
- Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1874-1912.
- Çocuk Vakfı (2006) Türkiye gerçeği: Okumama alışkanlığı. *Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*. <http://www.cocukvakfi.org.tr>.
- Daniels, E., & Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on the engagement of middle school students. *RMLE Online*, 35(2), 1-13.

- Danladi, D. R., & Soko, Y. R. (2018). The role of school libraries in promoting reading culture among secondary school students: A case study of federal Government College, Jos. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 2058, 1-41.
- Demirağ, R. N., Bayrakdar, E., Yüksel, S., Vahapoğlu, A., & Çakıcı, G. (2019). *Ekolojik kuram. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Doğan, R. Y. (2021). Ekolojik Sistem Kuramı çerçevesinden ebeveyn yabancılaşmasına genel bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(3), 551-572.
- Dominic, N. P. (2015). Reading culture: A panacea for educational development. *Journal of Academic Excellence*, 17(1), 1-11.
- Elliott S., & Davis J.M. (2020) *Challenging taken-for-granted ideas in early childhood education: A critique of bronfenbrenner's ecological systems theory in the age of post-humanism*. In Cutter-Mackenzie-Knowles A., Malone K., Barratt Hacking E. (Eds), *Research Handbook on Childhoodnature* (s.1119-1154) içinde. Springer International Handbooks of Education: Springer.
- Erdoğan, N. I. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Ersen, N. (2020). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554.
- Feiyan C., & Agbenyega, J. (2012). Chinese parents' perspectives on home-kindergarten partnership: A narrative research. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 95-105. DOI:10.1177/183693911203700213
- Fırat, H., & Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Graves, D., & Sheldon, J. P. (2018). Recruiting African American children for research: An ecological systems theory approach. *Western Journal of Nursing Research*, 40(10), 1489–1521. DOI:10.1177/0193945917704856
- Guy-Evans, O. (2020, 9 Kasım). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Simply Psychology. Erişim adresi: www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-32.
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 275-305. DOI:10.33308/26674874.2019332129
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248–265. DOI:10.1080/00131911.2016.1207613
- Hanife, E. A. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 683-707.
- Hirano, K. A., Rowe, D., Lindstrom, L., & Chan, P. (2018). SystemicBarriers to family involvement in transition planning for youth with disabilities: A qualitative metasyntesis. *Journal of Child & Family Studies*, 27(11), 3440–3456.
- İnce Samur, A. Ö. (2021). Creating a reading culture in a preschool in collaboration with children, teachers and parents. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 405-436.

- I-Wah, P. (2011). Home-school cooperation in the changing context-an ecological approach. *Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 1-16.
- İlhan, E., & Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (ekop) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- İnce Samur, A. (2015). Türkiye’deki ve dünya’daki çalışmaların tanıklığında “okuma kültürü”. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188.
- İnce Samur, Ö. A. (2014). “Bireye” okuma kültürü edindirme izlencesi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Johnson, K. (2018). *The effect of parent involvement and student reading abilities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Minnesota State University, Minnesota. Erişim adresi: <https://red.mnstate.edu/thesis/110>
- Joubert, I., Ebersöhn, L., Ferreira, R., Du Plessis, L., & Moen, M. (2014). Establishing a reading culture in a rural secondary school: A literacy intervention with teachers. *Journal of Asian and African Studies*, 49(4), 399-412.
- Karaarslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 17(1), 104-119.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kartal, H., Güner, F., Çelik, C., Soyuçok, M., & Beşer, R. (2019). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma tercihleri ve kütüphanelerden beklentileri üzerine nitel bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(4), 267-281
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaur, S. (2016). Reading culture—role and responsibilities of parents. *International Journal of Information Movement*, 1(8), 43-48.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. DOI:10.1501/Ozlegt_0000000115
- Kılıç, Z. (2015). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kıvrak, Z. (2019). *Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma süreçlerine aile katılımının etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kıvrak, Z., & Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.
- Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kigobe, J. (2019). *Parental involvement in literacy development of primary school children in Tanzania* (Yayımlanmamış doktora tezi). Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.
- Kiliç, Ş. (2018). *Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Kocaarslan, M., Öntaş, T., & Atmaca, T. (2018). Eğitimin ve okuma-yazmanın sosyo-politik bağlantısı ve çocukluğun inşası. *Journal of Innovative Approaches in Education*, 2(1), 23-33.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: KYGM.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. *Sociocultural Theory And Second Language Learning*, 1, 1-26.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Linn, R. L., & N. E. Gronlund. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed). New Jersey: Prentice Hall.

- Loh, C. E., Ellis, M., Paculdar, A. A., & Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore secondary school. *IFLA journal*, 43(4), 335-347.
- Lotter, J. M. (2019). *The development of a reading culture in the Foundation Phasethrough comprehensive parent involvement* (Yayımlanmamış doktora tezi). University Of South Africa, Guateng.
- Matvichuk, T. (2015). *The influence of parent expectations, the home literacy environment, and parent behavior on child reading interest* (Bitirme tezi, Eastern Michigan University, Michigan). Erişim adresi: <https://commons.emich.edu/honors/436>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Santa Barbara, USA: Cambridge University Press.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. 03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (meb.gov.tr)
- Merga, M. K., & Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 63(2), 173-189.
- Mkhize, J. S. (2012). *The role of the learning family in developing a reading culture among adults and children* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of KwaZulu- Natal, Pietermaritzburg.
- Nehal, M. (2017). *Parental involvement in the development of reading among grade R children in an Indiancommunity* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.
- Nyarko, K. (2007). *Parental involvement: A sine quanon in adolescents' educational achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). München Univercity, Diss.
- Nywage, H. (2014). *Parents and teachers' roles in promoting reading habits among secondary school students in Tanzania: a case of Busokelo district* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Dodoma, Dodoma.
- Okuyay Platformu (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması 2019*. Türkiye Yayıncılar Birliği. okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf
- Otache, I. (2020). Poor reading culture in Nigeria: The way forward. *African Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 3(4), 25-37.
- Otieno, O. D., & Hesbon, A. (2021). Parental involvement and reading culture among secondary school students case of international schools. *European Journal of Education Studies*, 8(6), 70-95.
- Öz, F. S., Bakalim, O., Uz, A. B., & Aysan, F. (2020). A study of domestic migrant families in İzmir in relation to ecological systems theory. *İlköğretim Online*, 14(1), 295-310.
- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özen Altınkaynak, Ş., & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36. DOI:10.33417/tsh.516679
- Öztürk, D. S., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün, M & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Peixoto, C., Cadima, J., & Leal, T. (2022). Mothers' educational level and literacy beliefs: Associations with home literacy experiences. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 167-183.
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2021). An exploration of mothers' beliefs, expectations, and behaviors regarding young African American children's early school experiences and success. *Journal of Black Psychology*, 47(1), 51-80.
- Pilancı, H. (2009). 7-9 yaş arasındaki Türk öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 348-357.
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Hizmetiçi eğitim programı önerisi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ronald, M. O., Benard, M. C., & Ondar, J. K. (2014). Teachers' and parents' role in improving reading culture: The case of Etogo Division, Gucha South District–Kenya. *International Journal of Management Sciences*, 2(5), 233-242.
- Ryan, D. P. J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Bronfenbrenner (dropoutprevention.org)
- Saban, A. İ. & Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı*. (Çev. A. Tüfekçi ve N. Şad). Ankara: Pegem.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Samur, A. Ö. İ. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363.
- Sarikaya, İ. (2021). Aile ile birlikte yazmanın ilkökul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1696-1720.
- Sethy, S. (2018). Promoting reading habits and the role of library. *International Journal of Library and Information Studies*, 8(1), 1-9.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*, 6, 108-126.
- Sever, S., Karagül, S., & Güldenoğlu, B. N. D. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 47-69.
- Sever, S., Samur İnce, Ö. A., Doğan, B.N., Çıldır, B., & Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi*, 1, 371-395.
- Sedat, A., İnce Samur, A., Doğan, B. N., Çıldır, B., & Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiri Kitabı, 1. Cilt*, 371- 395.
- Sharma, D. (2018). Construction and validation of the study habits scale for the secondary school students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 964-978.
- Shastina, E., Shatunova, O., Bozhkova, G., Bykov, A., & Trofimova, L. (2019). Family reading in children literacy skills formation. *İlköğretim Online*, 18(1), 296-306.
- Simich-Dudgeon, C. (1993). *Increasing student achievement through teacher*. In N. Feyl-Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society* (s.189-210) içinde. New York: State University of New York Press.
- Sincero, S. M. (2012). *Ecological systems theory*. <http://explorble.com/ecological-systems-theory>
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Sonnenschein, S., Stites, M., & Dowling, R. (2021). Learning at home: What preschool children's parents do and what they want to learn from their children's teachers. *Journal of early childhood Research*, 19(3), 309-322.
- Soyuçok, M. (2021). *Okuma kültürünün edindirilmesinde okulun rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Şahin, S., & Tuğrul, B. (2019). İlköğretim birinci sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-61.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Telli, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünüşleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Topçuoğlu, Ü. F., & Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.

- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of “reading culture” in African contexts. *International Review of Education*, 65(3), 427-442.
- Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 465-490.
- Türkoğlu, S., & Şahin, S. (2021). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(5), 2469–2496.
- Ural, O. K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç, gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Türkiye.
- Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü' edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Ünlü, S., & Eğilmez, N. İ. (2021). Okuma kültürünün oluşması sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yeri ve önemi. *Electronic Turkish Studies*, 16(4), 1365-1404.
- Üstten, A. U. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme sürelerinin okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 9(3), 1511-1511.
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): The hidden dimension? *Development*, 1(1) 42-48.
- Vuong, Q. H., La, V. P., Nguyen, T. H. T., Nguyen, M. H., Vuong, T. T., Vuong, H. M., & Ho, M. T. (2021). Impacts of parents and reading promotion on creating a reading culture: Evidence from a developing context. *Children and Youth Services Review*, 131, 1-19.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard College Press.
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011) *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri* [Öz]. Samsun Sempozyumunda sunulan bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. Erişim adresi: http://www.academia.edu/1346267/ilkogretim_6_8_sinif_ogrencilerinin_okuma_aliskanlik_duzeyleri.
- Yalman, M., Özkan, E., & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2) 291-305.
- Yıldırım, S. (2019). Predicting mathematics achievement: The role of socioeconomic status, parental involvement, and self-confidence. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 99-113.
- Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112. DOI:10.18795/ma.94919
- Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112.
- Yngvesson, T., & Garvis, S. (2021). Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say? *Early Child Development & Care*, 191(11), 1729-1743.

Extended Abstract

Introduction

Individuals who have a culture of reading contribute directly to the development of society. For this reason, it is the duty of all stakeholders of education to raise individuals who have acquired a culture of reading. Reading culture is formed as a result of a process in the individual. This process consists of the child's acquaintance with printed materials at an early age, learning to read and writing, gaining the habit of reading and finally gaining critical reading skills.

Based on the studies conducted in Turkey, it has been determined that children read very few books. Adults have less reading habits than children. In addition, it is seen that the number of individuals who have acquired a reading culture in Turkey is not enough. The results of the international evaluations also support this situation. Since the process of acquiring a reading culture starts from early childhood, the influence of the factors that make up the child's immediate

environment on the reading culture is important. The family, on the other hand, is the most important factor constituting the child's immediate environment. Because the family directly affects the development of the child. Therefore, increasing the awareness of the family at the point of reading culture will affect their child's gaining competence in the context of acquiring a reading culture. However, most of the families do not have enough equipment to create a reading culture in their children. For all these reasons, in the present study, the family awareness program (OKKYAP) for the development of reading culture was designed and implemented as an intervention program.

Given the information stated above, in this study, it was aimed to determine the effect of OKGYAFP on the family's competence in acquiring a child's reading culture and to reveal how families' OKGYAFP experiences change their competence in creating a reading culture in children.

Method

This research was carried out according to the exploratory sequential mixed method design. Specific to this design, first quantitative data and then qualitative data were collected. The data obtained from the quantitative phase of the research were given weight (QUAN→qual). While the quasi-experimental design with pretest-posttest control group was preferred in the quantitative stage, focus group interviews were conducted in the qualitative stage. The participants of the quantitative stage consisted of 30 second grade students' parents. The qualitative phase was carried out with 10 volunteers from the experimental group. The data of the research were collected through the scale of family efficacy in creating a reading culture and the interview form. SPSS 21.0 package program was used in the analysis of quantitative data. In addition to descriptive statistics, one-way analysis of covariance (ANCOVA) was used in the analysis of the quantitative data obtained from the research. Qualitative data were analyzed using thematic analysis method.

Result and Discussion

According to the quantitative results of the study, the family efficacy posttest scores of the parents of the experimental group differed significantly in the formation of a reading culture. In addition, it was concluded that OKGYAFP had a high effect on family competence in the acquisition of a child's reading culture. As a result of the findings obtained from the qualitative phase of the study, the families stated that the program increased the level of family participation, helped them to be a model for their children in reading, and that they acquired new knowledge and skills at the point of the child's gaining the habit of reading. In addition, they stated that they were curious and excited about the content of the program, but they also experienced the negativities of running the program online. In addition, the participants thought that the program was recommendable.

Considering the quantitative and qualitative results of the study together, it was seen that the program had a transformative effect on the participants. For example, while the participants stated that they used the sample activities and games in the program, they stated that the children were positively affected by it. The participants stated that they started to allocate a budget for the book during the program process. In addition, the participants started to prepare a suitable reading environment for their children. The families contended that while they had never read a book to their children before, they both read books to their children during and after the program and read together.

In the context of practices aimed at improving vocabulary, which was one of the contents of the program, the participants went to various places with their children and talked with their children about the words related to those places. They also helped children both have fun and learn new words through word games during their travels. As a result, OKGYAFP reflected on the results of both stages, in which it raised awareness on the participants in terms of acquiring a reading culture. With a different discourse, the quantitative and qualitative findings obtained from the study overlapped.

Given all these results, it is recommended that teachers, adult education institutions and organizations can implement OKGYAFP. Also, this program can be used for both elementary school students' parents and kindergarten students' parents.