International Online Journal of Educational Sciences, 2014, 6 (2), 444-459

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire*

Ayşe Dolunay Sarıca[1], Cevriye Ergül[2], Gözde Akoğlu[3], Kaan Zülfikar Deniz[4], Gökçe Karaman[5], Zeynep Bahap-Kudret[2], & Mümin Tufan[6]

[1] Çukurova University, Faculty of Education, Department of Special Education, Adana, Turkey;[2] Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey;[3] Kırıkkale University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Kırıkkale, Turkey;[4] Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Measurement and Evaluation, Ankara, Turkey;[5] Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Preschool Education, Ankara, Turkey;[6] Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Preschool Education, Ankara, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:
Received 31.01.2014
Received in revised form 20.03.2014
Accepted 30.03.2014
Available online 10.08.2014

ABSTRACT

Research on early literacy skills shows that the home literacy environments of young children have significant effects on academic performance in the following school years, a finding taken into account in programs aiming to promote early literacy skills of children, particularly those who are at-risk. Due to the fact that this topic is fairly new in Turkey, there is limited knowledge on the home early literacy environments of Turkish kindergarteners. Therefore the aim of this study was to develop a questionnaire for assessing the home early literacy environments of Turkish kindergarteners. Data were gathered from 341 parents of kindergarteners in 12 schools from different SES strata across central Ankara. Results of exploratory and confirmatory factor analyses yielded a reliable and valid questionnaire for assessing the early literacy home environments of Turkish kindergarteners.

© 2014 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Early Literacy, Home Literacy Environment, Kindergartener, Questionnaire

Extended Summary

Introduction

The first few years of elementary school are considered to be critical for academic achievement throughout school life. During those years, the child is expected to gain the two most important skills of reading and writing. Although children mostly learn to read and write in first grade, the precursors for these skills begin long before that time, during the preschool years. Related literature emphasizes the close relationship between the precursors of reading and writing and elementary school achievement. These findings suggest early systematic investigation and support for those precursors.

Preschool years are years when children spend most of their time with their families, mostly their parents. Parents then may be considered the first and most important agents for supporting their child's

* This research was funded by Grant 111K161 from the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK).
Corresponding author's address: Çukurova University, Faculty of Education, Department of Special Education, Adana, Turkey
Telephone: 0 (322) 338 67 33 - 15
Fax: 0 (322) 338 64 40
e-mail: dolunaysarica@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016

© 2014International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

precursor skills for reading and writing, an argument parallel to language and early literacy research. These precursors are called *"early literacy skills"* that include phonological awareness, print awareness, language skills as well as interest in print. Therefore, parents hold the responsibility of providing the necessary physical and social elements of the home environment necessary for helping their child build early literacy skills. The physical elements of the home environment include the availability of print material such as books and magazines as well as certain materials for writing activities, while the social elements include parents' modeling the child by engaging in self literacy activities and giving time for interactive literacy activities with the child (for example, shared book reading). These two types of behaviors make up the Home Literacy Environment (HLE) of the child.

Taken together, HLE in the preschool years seems to have effects on academic achievement in the first few years of elementary school. The first step in planning and implementing home early literacy interventions is assessing HLE with valid and reliable instruments and techniques. This issue is fairly new in Turkey, with the exception of Kotaman's (2009) study on parental efficacy in shared book reading. However, shared book reading is only one of the many early literacy activities. Therefore the aim of this study was to develop a questionnaire on the home literacy environments of kindergarteners. Such an instrument is believed to help educators in assessing HLE of kindergarteners and develop interventions based on valid and reliable data.

Method

The authors decided to narrow the sample to kindergarteners due to the fact that kindergarten is a setting where children are prepared for transition into elementary school. The sample consisted of parents of 341 kindergarteners in 12 elementary schools from different SES strata across central Ankara. For each child, one of the parents completed the questionnaire in their homes.

The HLE assessment tool – Home Early Literacy Environment Questionnaire – used in this study was developed by the authors in order to collect information on the home literacy environments of Turkish kindergarteners.

Data gathered from 341 participants were analyzed via Principal Components Analysis and Confirmatory Factor Analysis. Lastly, cut off points were calculated for the questionnaire in order to give educators a profile on the richness of the HLE subscales of their students.

Results

Principal Components Analysis yielded 23 items under 4 subscales: *reading, writing, phonological and print awareness* and *shared book reading.* These factors explained 54,81% of the variance and the Cronbach Alpha coefficients for each of the subscales were 0,84, 0,84, 0,77 and 0,70, respectively. Confirmatory factor analysis following this procedure yielded the following results: χ^2=688,77, df=224, RMSEA=0,09, GFI=0,81, CFI=0,92, AGFI=0,76 and NNFI=0,91, values considered within the normal range.

Table 1. Norm values for the factors

				Weak	Moderate		Rich
Factor	**N**	$\bar{X}$	**S_x**		**Lower**	**Upper**	
Reading	309	25,57	4,66	20,90 and lower	20,91	30,23	30,24 and higher
Writing	328	16,64	5,40	11,23 and lower	11,24	22,04	22,05 and higher
Phonological and print awareness	303	16,02	5,06	10,95 and lower	10,96	21,08	21,09 and higher
Shared book reading	311	14,38	3,39	10,98 and lower	10,99	17,77	17,78 and higher
Interval according to T score				**39,99 and lower**	**40**	**60**	**60,01 and higher**

The cut off points were determined on the basis of 1 standard deviation below and above the arithmetic mean. The raw scores were converted into T scores to enable comparisons across subjects (see Table 1). As seen in the table, children's home early literacy scores can be categorized as "weak", "moderate" or "rich".

Discussion and Conclusion

Although self-report measures are prone to social desirability, some researchers argue that these types of measures provide practical, valid and reliable information. Also, composite scores from a questionnaire are known to be much more sensitive than comparing each item with a latent variable. Taking these views together with the findings of this study, we might safely claim that the Home Early Literacy Environment Questionnaire developed in this study may be a valuable instrument in collecting data on the early literacy environments of Turkish kindergarteners.

The fact that some of the subscales show similarities with instruments developed in different countries may also be considered proof for the validity of the instrument. The results of Cronbach Alpha also point that the questionnaire can yield reliable results for both child and parent-directed literacy activities. Thirdly, the authors believe that the cut off points calculated for the questionnaire will lead educators in making decisions about which students may be at risk for early home literacy experiences and supporting the families of those children.

The limitations of this study are also worth considering. Firstly, although our questionnaire presents valid and reliable measurement of HLE, it only includes quantitative (frequency) data. However, it is known that HLE is a much more complex construct and should be assessed using multiple quantitative as well as qualitative techniques. We also cannot rule out the possibility of social desirability in self-report measures.

Another limitation includes having to exclude items regarding "library use" from the item pool, due to the fact that this activity is rarely seen among Turkish families. However, research shows that library use is highly correlated with language development among preschoolers. Thus, the authors recommend further investigation on this issue.

Lastly, research shows that HLE includes two distinct group of behaviors, namely child-directed and parent-directed activities and both may hold different effects on child language and literacy performance. This discrimination was not observed under the factors of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. Future studies should tackle on the effects of these groups of behavior on child performance in order to get a better picture of the complexity of HLE.

Taken together, we believe that our study can be considered a primer in assessing the home literacy environments of Turkish kindergarteners.

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Sarıca, A.D.[1], Ergül, C.[2], Akoğlu, G.[3], Deniz, K.Z.[4], Karaman, G.[5], Bahap-Kudret, Z.[2], & Tufan, M.[6]

[1] Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Adana, Türkiye;[2] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye;[3] Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye;[4] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Ankara, Türkiye;[5] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Ankara, Türkiye;[6] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Ankara, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 31.01.2014
Düzeltilmiş hali alındı 20.03.2014
Kabul edildi 30.03.2014
Çevrimiçi yayınlandı 10.08.2014

ÖZ

Erken okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmalar, okul öncesinde çocuklara ev ortamında sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerinin, ilk ve orta öğretimde akademik performansı etkilediğini göstermekte, bu bilgilerden yola çıkılarak da özellikle risk grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek üzere aileler tarafından yürütülen müdahaleler oluşturulmaktadır. Türkiye'de son yıllarda ilgi görmeye başlayan bir konu olmasından dolayı, okul öncesi çocukların ev ortamı erken okuryazarlık deneyimleriyle ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi Türk çocuklarının ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini ölçmeye yönelik bir araç geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini Ankara merkezde yer alan ve farklı sosyoekonomik düzeyleri yansıtan okulların anasınıflarına devam eden 341 çocuğun anne babaları oluşturmaktadır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, okul öncesi çocukların ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir aracın ortaya çıktığını göstermiştir.

© 2014 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Erken Okuryazarlık, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı, Anasınıfı, Ölçme Aracı

Giriş

İlköğretimin ilk yılları, okul yaşamı süresince akademik başarı için kritik olan beceri ve davranışların kazanıldığı yıllardır. Okuma ve yazma becerileri ise çocuğun bu dönemde edinmesinin beklendiği en önemli iki beceri olarak kabul edilmektedir (Fletcher ve Reese, 2005; Korat, 2005). Çocuklar okuma yazmayı birinci sınıfta öğrenmeye başlamakla birlikte, okuma yazmaya ilişkin önkoşul becerileri çok daha öncesinde edinmekte ve okula okuma yazma öğretimine hazır olarak başlamaktadırlar. Bunun yanında, çok sayıda çalışma (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001) çocukların önemli bir bölümünün bu önkoşul becerileri kazanmadan okula başladıklarını ve bu nedenle de okuma yazmayı öğrenmede güçlük yaşadıklarını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları beklenen ve ***erken okuryazarlık becerileri*** olarak kavramsallaştırılan bu olgu, formel okuma yazma için gerekli olan önkoşul bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Bu alanda yapılan çok sayıda çalışma okul öncesi dönemde çocukların sahip oldukları dil becerileri, sözcük bilgileri, ses bilgisel farkındalıkları, yazı farkındalığı ve harf bilgisinin ilköğretim yıllarındaki okuma başarısının en önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir (National Institute for

* Bu araştırma TUBITAK tarafından 111K161 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.
Sorumlu yazarın adresi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Balcalı, Adana, Türkiye
Telefon: 0 (322) 338 67 33 - 15
Faks: 0 (322) 338 64 40
e-posta: dolunaysarica@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/ iojes.2014.02.016

Literacy, 2008; Nelson, 2005; Snow ve diğ., 1998; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon ve Reid, 2003).

Erken okuryazarlık deneyimleri bebeklik ve erken çocukluk döneminde dili anlama ve üretme ve bir yetişkinle birlikte gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri ile başlamaktadır. Erken okuryazarlık süreci, bu etkinliklerle birlikte zaman içerisinde:

- *Sesbilgisel farkındalık* (sözel dilin işitsel özelliklerini belirleme, ses birimlerini kodlama ve ayırt etme, sesler ve yazılı harfler arasında ilişkiler kurma),
- *Yazı farkındalığı* (yazıya ilişkin kavramları bilme, yazının soldan-sağa ve yukarıdan aşağıya bir yol izlediğinin farkında olma, yazılı harflerin bir sese karşılık geldiğini bilme, yazı ile resmi ayırt etme),
- *Yazılı dile ilgi duyma* (bir yetişkinden kendisine okumasını isteme, kitabı okuyormuş gibi yapma)

ile devam etmekte, çocuk bu süreçte yakın sosyal çevresinin ona sağladığı deneyimlerin avantajlarından yararlanmaktadır (Huebner ve Payne, 2010; National Institute for Literacy, 2008). Çocuğun söz konusu yakın sosyal çevresi çoğu kez aile bireylerinden oluşmakta ve bu sosyal oluşum genellikle ev ortamında sürdürülmektedir. Dolayısıyla çocuk, erken okuryazarlık deneyimlerinin büyük bir bölümünü ev ortamında ve kendisinden yaş ve deneyim olarak ileride olan bireylerle geçirmektedir. Çocuk bu süreçte erken okuryazarlık becerilerini gerek diğerlerini gözleyerek, gerek ortak etkinliklerin içerisinde aktif bir katılımcı olarak kazanmaktadır (van Steensel, 2006). Bu bir anlamda, çocuğun bir beceriyi kendisinden daha bilgili ve deneyimli bir bireyle gerçekleştirerek ustalaşması bakımından Vygotsky'nin gelişime bakışını da yansıtmaktadır (McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010).

Çocukları okul öncesi dönemde zengin okuryazarlık deneyimleriyle buluşturmak, son yıllarda erken çocukluk politikalarında baskın bir görüş olarak ortaya çıkmakta ve okul öncesi sınıflarda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır (Gonzales, Taylor ve diğ., 2011). Bunun yanında, okul öncesi eğitim programlarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik hedefler yer almasına karşın bunların formel okul öncesi eğitimde yeterli olmadığı ve dolayısıyla çocukların ev ortamında da desteklenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Huebner ve Payne, 2010). İlgili araştırmalarda, ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri ile dil gelişimi arasındaki, aynı zamanda erken dil gelişimi ile ilköğretimin ilk yıllarındaki akademik beceriler arasındaki ilişkiler dikkat çekmekte, söz konusu bulgular erken okuryazarlığın ev ortamında desteklenmesine yönelik önemli gerekçeler ortaya koymaktadır (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Robbins ve Ehri, 1994). Örneğin Niklas ve Schneider (2013), 921 çocuk ile yürüttükleri araştırmalarında, erken dönem ev okuryazarlık deneyimlerinin anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerini yordadığını belirlemiş ve buna göre öğrenci başarısını artırma politikaları içerisinde çocukların öğrenme ortamlarının özelliklerine odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Erken yaşlarda etkileşimli kitap okuma ile çocukların kitaplara gösterdikleri ilgi arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal bir araştırmada (Huebner ve Payne, 2010) ise, etkileşimli kitap okuma eğitimine katılan 2-3 yaş çocuk anne babaların 3 yıl sonra dahi davranış kazanımlarını sürdürdükleri, çocuklarının ise kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ifade edici dil puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Sonuç olarak, yukarıda anılan bilimsel dayanaklardan yola çıkılarak, okul öncesi dönemde çocukların zamanlarını en yoğun geçirdikleri ev ortamlarında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerinin kapsamlı olarak belirlenmesi, bir diğer deyişle ev okuryazarlık ortamının özelliklerinin doğru şekilde ölçülebilmesi gerekmektedir (Gonzales ve diğ., 2011). Tanımına ilişkin kesin bir görüş birliği olmamakla birlikte, ev okuryazarlık ortamı *"çocuğun okuma, yazma ve dil gelişimi için gerekli olan belirli önkoşul beceri ve davranışları geliştirmesi için ailenin ona sunduğu ortam"* olarak tanımlanmaktadır (Boudreau, 2005; Niklas & Schneider, 2013). Ev okuryazarlık ortamı, gerek fiziksel gerek sosyal bağlamda karmaşık ve çok boyutlu bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile içindeki bireylerin günlük görev ve sorumlulukları, bu sorumluluklar bünyesinde çocuğa ayırdıkları sürede çocuğa ne tür erken okuryazarlık deneyimleri sağladıkları (ya da sağlamadıkları), kişisel okuryazarlık etkinliklerine girerek çocuğa dolaylı olarak ne

şekilde model oldukları (ya da olmadıkları) ev ortamının sosyal boyutunu içerirken, aile bireylerinin evde kendilerine ve çocuğa ait yazılı materyal bulundurmaları ve bunları çocuğun istediği anda görüp ulaşabileceği yerlerde tutmaları ortamın fiziksel özellikleri arasında yer almaktadır (Gonzales ve diğ., 2011; Payne, Whiteburst ve Angell, 1994).

Söz konusu karmaşık bir ortamın değerlendirilmesinde, yukarıda anılan boyutların olabildiğince tümünü içeren geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi en az 3 bakımdan önemli görülmektedir. İlk olarak, Türkiye'de henüz gerçekleştirilmemiş olan ev okuryazarlık ortamı ile çocuk çıktıları arasındaki ilişkileri saptayabilmek için öncelikle ev ortamının özelliklerini ölçebilmek gerekmektedir. İkinci olarak, buna yönelik bir ölçme aracı aynı zamanda, ev ortamında okuryazarlık deneyimleri bakımından risk altında olabilecek çocukların belirlenmesini de sağlayacak ve gerekli müdahaleler konusunda yol gösterici olacaktır (Gonzales ve Uhing, 2008). Üçüncü olarak da, ev okuryazarlık ortamının yaş, anne baba eğitimi ve sosyo-ekonomik düzey gibi önemli sosyo-demografik özelliklere göre de karşılaştırılmasına olanak sağlayarak çeşitli değişkenlerin yer alacağı aile okuryazarlık profillerinin geliştirilmesine katkıda bulunacak, bu da müdahale programları açısından uygulamalara destek sağlayacaktır.

Ev okuryazarlık ortamını değerlendirmeye yönelik yurt dışında geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde, ev ortamını tüm boyutlarıyla değerlendirme sürecinde erken okuryazarlık deneyimlerine kısmen yer veren ölçme araçları (örneğin HOME – Home Observation for the Measurement of the Environment [Bradley, 1993; Bradley ve Corwyn, 2005]) ile doğrudan ev okuryazarlık deneyimlerine odaklanan envanterler (Boudreau, 2005; Gonzales ve diğ., 2011; van Steensel, 2006) dikkat çekmektedir. Sınırlı sayıdaki ev erken okuryazarlık envanterleri arasında, van Steensel (2006) tarafından ev erken okuryazarlık deneyimlerine göre aile profillerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçme aracında, ev ortamındaki farklı okuryazarlık etkinliklerini belirlemek üzere iki grup soru üzerinden açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ile ev erken okuryazarlık indeksleri belirlenmiştir. Buna göre "Anne babaların / büyük kardeşlerin okuryazarlık etkinlikleri" olarak kavramsallaştırılan birinci grup maddeler "Kişisel gerekçelerle yapılan etkinlikler" (İndeks 1: örn., gazete okumak) ve "Günlük rutinlerin bir parçası olan etkinlikler" (İndeks 2: örn., alış veriş listesi hazırlama) olmak üzere iki faktörde toplanmıştır. "Çocuğun dahil olduğu etkinlikler" olarak kavramsallaştırılan ikinci grup maddeler ise, "Öncelik verilen etkinlikler" (İndeks 3: örn., birlikte kitap okuma) ve "Daha az öncelik verilen etkinlikler" (İndeks 4: örn., birlikte TV izleme) olmak üzere iki faktörde toplanmıştır. Araştırmacı bu faktörlerden elde edilen puanları toplayarak her katılımcı için bir toplam puan elde etmiş ve bu indekslerden üç tür ev ortamı profili ortaya çıkmıştır. "Zengin ev ortamı profili" tüm indekslerde yüksek puan alan çocukları, "Çocuk odaklı ev erken okuryazarlık ortamı profili" İndeks 1 ve 2'de düşük ancak İndeks 3'te yüksek puan alan çocukları, "Zayıf ev okuryazarlık profili" ise tüm indekslerde düşük puan alan çocukları içermiştir.

Yurt dışında kullanılan ölçeklerden biri olan Familia Inventory (Aile Envanteri), likert tipi 57 madde ve 10 faktörde toplanan ve okuryazarlık etkinlikleri çerçevesinde aile etkileşimlerini değerlendirmeyi amaçlayan bir envanterdir ve anne ve/veya babanın bir uzmanla birlikte maddeleri doldurması şeklinde uygulanmaktadır. 232 aileden oluşan bir örneklem üzerinde geçerlik ve güvenirliği yapılan araç, Gonzales ve diğerleri (2011) tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış ve İngilizce versiyonunda 4 faktörlü (aile birlikte kitap okuma etkinlikleri, kütüphane kullanımı, TV etkinlikleri, geniş aile ile etkileşimler), İspanyolca versiyonunda ise 2 faktörlü (aile birlikte kitap okuma ve ilişkili diğer etkinlikler, kütüphane kullanımı) yapılar elde edilmiştir (Gonzales ve diğ., 2011). Aile Envanteri'nin kullanıldığı bir diğer araştırmada, iki dilli göçmen çocukların ev okuryazarlık ortamı ile iki dilde sözel becerilerini yordayan Aile Envanteri alt boyutları belirlenmiştir. Bulgular, İngilizceyi yordayan alt boyutun *kütüphane kullanımı*, İspanyolcayı yordayan boyutun ise *geniş aile* olduğunu ortaya koymuştur (Gonzales ve Uhing, 2008). Boudreau (2005), dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi çocuk anne babalarının çocuklarının dil becerilerine ilişkin kişisel bildirimleri ile çocuklardan alınan formel dil gelişimi ölçümleri arasındaki tutarlılığı sınadığı bir çalışmasında, iki veri kaynağının, özellikle de dil bozukluğu olan grup açısından tutarlılığına dikkat çekmiştir. Yazar, likert tipi ve açık uçlu maddelerden oluşturduğu envanteri, *çocuk*

davranışları (örneğin kitaplara ilgi gösterme, sesbilgisel farkındalık) ve *ebeveynlerin çocuğu destekleme davranışları* olarak kategorize etmiştir. Envanter için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, çocuk davranışlarının ortak bir yapıyı ölçtüğünü gösterirken, ebeveynlerin çocuğu destekleme davranışları arasındaki iç tutarlılığın düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle de bu maddeler tek tek analiz edilmiştir. Dil bozukluğu olan ve olmayan çocuklar arasındaki ev ortamı farklılıklarına bakıldığında, dil bozukluğu olmayan çocukların lehine anlamlı farkların gözlendiği maddelerin "çocukla uyak oyunları oynama" ve "çocuğa kitap okumaya başlanan yaş" olduğu saptanmıştır. Boudreau (2005), bu farkın çocukların gelişimsel özelliklerinin, anne baba davranışlarını şekillendirmesi olabileceğini ifade etmiştir.

Türkiye'de ev erken okuryazarlık ortamı ve bu kavramla ilişkili değişkenlere yönelik yalnızca bir araştırma dikkat çekmektedir. Bu araştırmada Kotaman (2009), anne babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla, erken okuryazarlık araştırmalarında en sık incelenen birlikte hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Elli sekiz anne babadan oluşan bir İstanbul örneklemiyle yürütülen çalışmada, anne babaların 1-6 yaş arası çocuklarıyla ev ortamında gerçekleştirebilecekleri hikâye kitabı okuma etkinliğine ilişkin özyeterliklerini ölçmeyi amaçlayan araçta 10 madde yer almakta ve analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Yukarıda da özetlendiği gibi, dünyada söz konusu değişkeni ölçmeye ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sınırlılığı dikkat çekmekte, Türkiye'de ise bu alandaki girişimlerin daha da sınırlı olduğu gözlenmektedir. Kotaman (2009) tarafından geliştirilen ölçme aracı, Türkiye'de erken okuryazarlık desteğiyle ilgili önemli bir gelişme olmasının yanında, iki nedenden dolayı araştırmacıların amaçlarına hizmet etmemektedir. Birincisi, maddeler "yapabilirim", "okuyabilirim" şeklinde ifadelerden oluşmakta ve bir anlamda hipotetik bir durumu ölçmeyi hedeflemekte, anne babaların söz konusu etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine ilişkin bilgi sağlamamaktadır. İkinci olarak, birlikte kitap okuma, erken okuryazarlığın desteklenmesinde temel etkinliklerden yalnızca biridir ve dolayısıyla ev ortamındaki erken okuryazarlık etkinliklerinin yalnızca bir bölümünü kapsamaktadır. Oysa bu araştırmada okul öncesi çocukların ev ortamlarındaki erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin daha geniş bir tablo ortaya konmak istenmektedir. Dolayısıyla, yukarıda anılan çeşitli gerekçelerden yola çıkılarak, bu araştırmanın amacını anasınıfı öğrencilerinin ev ortamlarındaki erken okuryazarlık deneyimlerini değerlendirmede yararlanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek oluşturmuştur. Buna göre geliştirilecek Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği'nin EVOK psikometrik özelliklerine ilişkin şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. EVOK'un kapsam geçerliği nasıldır?
2. EVOK'un yapı geçerliği nasıldır?
3. EVOK'un Cronbach alfa güvenirliği ne düzeydedir?

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın katılımcıları Ankara merkezde yer alan ve farklı sosyoekonomik düzeylerde (SED) bulunan ilköğretim okulları arasından seçkisiz atama yoluyla seçilen 12 ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden 341 çocuğun anne babalarıdır (her çocuğun yalnızca bir ebeveyni aracı doldurmuştur). Bu yaş çocukların anne babalarının tercih edilmelerinin temel gerekçesi, çocukların bir sonraki eğitim-öğretim yılı içerisinde ilköğretime, bir diğer deyişle formel okuma yazma öğretimine geçecek olmaları ve önceki bölümde de belirtildiği gibi okul öncesi dönemin son aşaması olan anasınıfında ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimlerinin okuryazarlık sürecinde kritik olmasıdır (Huebner ve Payne, 2010; National Institute for Literacy, 2008; van Steensel, 2006). Katılımcı anne babaların çocuklarının %%56,6'sını (n=193) kızlar, diğer %43,4'ünü (n=148) erkekler oluşturmakta, 173 çocuğun (%50,7) kreş deneyiminin olduğu, diğer 168'inin (%49,3) ise anasınıfı öncesinde herhangi bir kreşe devam etmediği görülmektedir. Anne babaların

yaş ortalamalarına bakıldığında, bu değerin anneler için 33,46 (ss=5,31, ranj=22-58), babalar için ise 37,5 (ss=5,65, ranj=24-60) olduğu görülmüştür. Anne baba eğitimine ilişkin veriler, annelerin %1,2'sinin (n=4) okuryazar olmadığı ya da ilköğretimi yarıda bıraktığı, %28'inin (n=95) ilköğretim, %27,9'unun (n=95) lise, %32,9'unun (n=105) önlisans ya da lisans ve %12,1'inin (n=41) lisansüstü eğitime sahip olduğu yönündedir. Bu değerler babalar için sırasıyla %0,3 (n=1), %23,9 (n=81), %30,1 (n=102), %31 (n=105) ve %14,7 (n=50) dir.

Her ne kadar çalışmanın gerçekleştirileceği okullar belirlenirken SED göz önünde bulundurulmuş ve farklı SED'lerden okullar seçilmiş olsa da, belirli bir okula devam eden tüm öğrencilerin ailelerinin aynı SED özelliklerini yansıtamayacağı açıktır. Bu nedenle, katılımcıların SED'lerini belirlemek üzere farklı değişkenleri içeren bir SED İndeksi oluşturulmasına karar verilmiştir. Bundan yola çıkılarak birinci ve ikinci yazarlar anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, çocuğun evde kendine ait odasının olup olmaması, ailenin ortalama aylık geliri, ebeveynin kendisine ait kaç kitabı olduğu, günde kaç dakika kitap okuduğu ve çocuklarının bir haftada ne sıklıkla kendilerini okurken gördükleri değişkenleri temelinde bağımsız SED kodlamaları yapmışlardır. Ardından, alt, orta ve üst SED olarak yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, uyuşmayan sonuçlar üzerinde tartışılarak görüş birliğine varılmış ve katılımcılar için SED kategorilerine son hali verilmiştir. Buna göre 129 (%37,8) katılımcı alt, 97 (%28,4) katılımcı orta ve 115 (%33,7) katılımcı üst SED'de yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK. EVOK, 5-6 yaş grubunda yer alan okul öncesi çocukların ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. 23 madde ve 4 faktörden oluşan araçta 21 adet 5'li, 1 adet 6'lı ve 1 adet 3'lü dereceli sıklık bildiren madde yer almaktadır. Araçta yer alan 2 madde tersine puanlanan maddelerdir. Araçta alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 23 ve 114'tür ve araçtan yüksek puan almak, çocuğun ev ortamında olumlu erken okuryazarlık deneyimlerine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araç hedef grupta yer alan çocukların anne babaları – ya da temel bakıcıları – için geliştirilmiş olup katılımcı tarafından bireysel olarak doldurulmaktadır. EVOK'un geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen faktörler şöyledir:

1. ***Okuma:*** Sekiz maddeden (en düşük puan: 8, en yüksek puan: 39) oluşan bu alt ölçekte, çocuğun anne babadan kendisine kitap okuma talepleri, anne babanın okumaya ilgi düzeyleri ve çocuğun anne babanın okuma davranışlarını gözlemleme olanaklarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu ölçeğe örnek bazı maddeler "Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine bir şeyler okumanızı ister?" ve "Okumayı ne kadar seviyorsunuz?" dur.
2. ***Yazma:*** Bu alt ölçek 5 maddeden oluşmakta (en düşük puan: 5, en yüksek puan: 25) ve çocuğun ev ortamında bireysel ve ebeveynle birlikte gerçekleştirdiği yazma/çizme etkinliklerine yönelik maddeleri içermektedir. Bu ölçekte yer alan maddeler arasında "Çocuğunuz ne sıklıkla harfleri yazar?" ve "Çocuğunuz ne sıklıkla kendisi için sizden yazı yazmanızı ister?" yer almaktadır.
3. ***Sesbilgisel ve yazı farkındalığı:*** Altı maddeden oluşan bu alt ölçekte (en düşük puan: 6, en yüksek puan: 30) çocuğun sesbilgisi ve yazı farkındalığına ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bunlara "Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz?" ve "Çocuğunuz ne sıklıkla çocuk tekerlemeleri söyler?" örnekleri verilebilir.
4. ***Birlikte kitap okuma:*** Dört maddeden oluşan bu alt ölçek (en düşük puan: 4, en yüksek puan: 20), ebeveyn ile çocuğun birlikte yaptıkları okuma etkinlikleri sırasındaki çocuk davranışlarını içermektedir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler "Çocuğunuz ne sıklıkla karakterler veya olaylar hakkında sorular sorar?" ve "Çocuğunuz ne sıklıkla resimleri kendiliğinden gösterir veya onlarla ilgili konuşur?" dur.

EVOK'un geliştirilme aşamaları. Araştırmanın ilk aşamasında, erken okuryazarlık kavramına ilişkin yurt içi ve yurt dışı alan yazın kapsamlı olarak incelenmiş ve ev ortamında anne babalar tarafından çocuklara sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerini kapsayan gözlenebilir davranışlar belirlenmiştir. Bu

davranışlar; ***çocuğa sağlanan fiziksel ortam*** (örneğin evdeki kitap sayısı, kitapların ulaşılabilirliği, anne babanın okuma alışkanlıkları), ***çocukla birlikte gerçekleştirilen ve okuma yazma etkinliklerini içeren erken okuryazarlık deneyimleri*** (örneğin çocuğa kitabın fiziksel özelliklerini tanıtma, okunan kitapla ilgili yazma / çizme etkinlikleri yapma) ve ***çocuğun erken okuryazarlık etkinliklerine ilgi gösterme davranışları*** (örneğin kitabın karakterleriyle ilgili ebeveyne sorular yöneltme, ebeveynden kitap okumasını isteme) boyutlarını içermektedir (Berkule, Dreyer, Huberman, Fierman ve Mendelsohn, 2007; Boudreau, 2005; Kesiktaş ve diğ., 2009; Niklas ve Schneider, 2013; Ortiz, Stowe ve Arnold, 2001; Payne ve diğ., 1994; van Steensel, 2006). Bu alan yazın taramasından yola çıkılarak ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini içeren ve toplam 35 maddelik bir madde havuzu oluşturularak aracın ilk formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form biri okuma ve erken okuryazarlık, diğeri dil gelişimi, üçüncüsü ise özel eğitim alanında uzmanlaşmış üç öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan alınan görüş doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek araştırmacılar tarafından son hali verilerek çoğaltılmıştır.

İlgili kurumlardan gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte, Ankara merkezde yer alan ilköğretim okullarının listesinden alt, orta ve üst SED'i temsil eden 12 ilköğretim okulunun yöneticileriyle görüşülüp kendilerinin de sözlü onayı alınarak bu okulların anasınıflarına devam eden 362 öğrencinin anne babalarına araştırmacılar tarafından oluşturulan Araştırma İzin Formu, Aile Bilgi Formu ve EVOK'un ilk formu ulaştırılmıştır. Ailelerden formları evde doldurarak en geç 1 hafta içerisinde çocuklarıyla birlikte sınıf öğretmenlerine teslim etmeleri sağlanmıştır. Uygun yanıtlanmayan ya da geri dönmeyen formların elenmesiyle birlikte toplam 341 katılımcıdan (%94,2 geri dönüş oranı) kullanılabilir veri elde edilerek analizler yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS for Windows 17.0 ortamına aktarılmış ve ilk aşamada betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra ölçme aracının yapısal özelliklerini belirlemek amacıyla verilere Temel Bileşenler Analizi yoluyla Açımlayıcı Faktör Analizi ve ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi, model veri uyumunun yansızlığının sağlanması amacıyla (Arrindell ve van der Ende, 1985; Garson, 2008) 350 katılımcı arasından madde sayısının (23) yaklaşık 10 katı olan 250 katılımcının seçkisiz atanmasıyla elde edilen bir örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla ise ölçeğin tüm ve alt ölçekler boyutunda Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Son olarak, bir katılımcının ölçekten alacağı alt boyut puanlarının standart değerlerle karşılaştırılabilmesi için ölçekte yer alan her alt boyut için norm değerleri belirlenmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

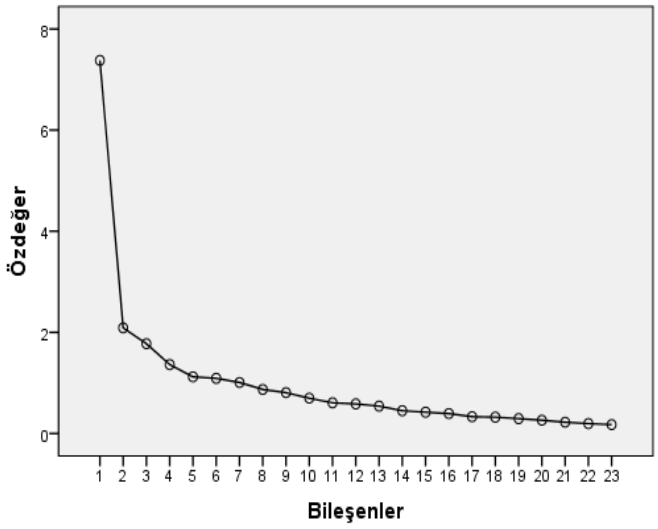
Örneklem büyüklüğünün yeterliğini test etmek amacıyla yapılan KMO testi sonucu 0,879; dağılımın normalliğini test etmek için yapılan Bartlett Küresellik testi ise 2611,06 (p<.01, sd=253) olarak bulunmuştur. Bu bulgular verilerin faktörleşme için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemenin bir yolu olarak gerçekleştirilen açımlayıcı (Temel Bileşenler) faktör analizinde özdeğerleri 1'in üzerinde sekiz faktör olduğu, bununla birlikte özdeğerlerdeki düşüş incelendiğinde (Tablo 1), 4 faktörden sonraki düşüşün ilk 4 faktöre göre nispeten daha durağan olduğu gözlenmiştir. Buna göre faktörleri ayrıştırmak amacıyla varimaks rotasyon yapılması ve 4 faktörlü yapının sınanması uygun görülmüştür. Rotasyon sonucunda faktör yük değerleri 0,40'ın altında olan maddeler ile birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olup, farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkların 0,10'dan az olduğu maddeler birer birer ölçekten çıkartılarak analize devam edilmiştir. Bu süreçte sırasıyla 4., 28., 11., 30. ve 7. maddeler analiz dışı bırakılarak ölçeğin 23 madde ve 4 faktörden oluşan son hali elde edilmiştir.

Bu analize göre elde edilen 4 faktörün toplam varyansın %54,81'ini açıkladığı gözlenmiştir. ***Okuma*** olarak adlandırılan ilk faktör varyansın %17,53'ünü, ***Yazma*** olarak adlandırılan ikinci faktör varyansın %13,87'sini, ***Sesbilgisel ve yazı farkındalığı*** olarak adlandırılan üçüncü faktör %12,99'unu, ***Birlikte kitap okuma*** olarak adlandırılan dördüncü faktör ise varyansın %10,43'ünü açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin özdeğer ve açıklanan varyans değerleri Tablo 1 ile Şekil 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Açıklanan toplam varyans

Faktör	Özdeğer	Açıklanan varyans (%)	Toplamlı açıklanan varyans (%)
1	7,38	17,53	17,53
2	2,09	13,87	31,40
3	1,78	12,99	44,38
4	1,36	10,43	54,81



Şekil 1. Özdeğer grafiği

Analizler sonucu elde edilen faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ve Cronbach alfa katsayıları ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. EVOK faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ve Cronbach alfa değerleri

Madde	Madde toplam	Faktörler ve yük değerleri

	korelasyonu	Okuma	Yazma	Ses bilgisel ve yazı farkındalığı	Birlikte kitap okuma
25	0,68	,76			
29	0,70	,76			
1	0,68	,72			
24	0,60	,69			
2	0,62	,66			
31	0,54	,58			
32	0,54	,55			
34	0,36	-,43			
16	0,77		,82		
14	0,67		,77		
13	0,70		,76		
15	0,62		,73		
12	0,46		,52		
9	0,66			,81	
8	0,67			,79	
5	0,51			,57	
6	0,54			,56	
10	0,39			,55	
20	0,37			,53	
17	0,60				,78
18	0,62				,72
19	0,48				,55
3	0,36				,42
Cronbach alfa		,84	,84	,77	,70

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Lisrel programından yararlanılan analizde, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına bağlı kalınarak aynı faktör altında 0,40'ın üzerinde yük değerine sahip olan ve birbirleriyle en iyi uyumu veren maddelerden oluşan alt boyutlar oluşturulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi, çalışmaya katılan 341 anne baba arasından seçkisiz olarak atanan 250 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen istatistiksel sonuçlar ve uyum değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. EVOK alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

χ^2	sd	RMSEA	GFI	CFI	AGFI	NNFI
688,77	224	0,09	0,81	0,92	0,76	0,91

Tablo 3 incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesinin yaklaşık 3 katı olduğu görülmektedir. Bu değerin düşük olmakla birlikte kabul edilebilir bir uyum indeksi olduğu söylenebilir. RMSEA değerine bakıldığında, bu değerin 0,09 gibi kabul edilebilir değerin biraz üzerinde olduğu gözlenmiştir. GFI, CFI, AGFI ve NNFI değerlerinin ise 0,90 ve üzerinde olması uyumun çok iyi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, CFI ve NFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde, GFI ve AGFI değerlerinin ise 0,90'ın biraz altında olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır.

EVOK'un Alt Boyutlarına Göre Norm Değerleri Belirleme Sonuçları

Bu araştırmada, anasınıfı öğrencilerinin EVOK'un alt boyutlarından aldıkları puanlar doğrultusunda ev okuryazarlık ortamlarının akranlarına kıyasla hangi düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacıyla EVOK'un alt boyutlarına göre norm değerlerinin belirlenmesi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Söz konusu norm değerler oluşturulurken bir veya daha fazla kesme puanı belirlenmekte ve bu kesme puanlarına göre

bireylerin dâhil oldukları aralıklar içindeki konumlarına ilişkin yorum yapılabilmektedir. Kesme puanı ve aralıklar genellikle aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak tespit edilmektedir. Bazı araştırmalarda kesme puanı olarak aritmetik ortalamanın 1,5 standart sapma altı ve üzeri önerilirken (örn., Butcher, 2011; Greene, 2011), bazılarında 1 standart sapma altı ve üzeri tercih edilmektedir (Black, Papas ve diğ., 2002; Achenbach, 1991).

Bu araştırmada sınır değerler aritmetik ortalamanın 1 standart sapma altı ve üzeri olarak alınmıştır. Katılımcıların puanlarını karşılaştırırken standardın sağlanması amacıyla da ham puanlar T standart puanına dönüştürülmüştür. T puanı büyük olasılıkla 20 ile 80 puanları arasında değer üreten grubun ortalama ve standart sapmasına dayalı bir puandır. Ölçek için belirlenen sınır değerlerin T puanı cinsinden karşılığı 40 puanın altı düşük, 40 ile 60 puanları arası orta, 60 puanın üzeri yüksek şeklinde ortaya çıkmaktadır. T puanları ile bir kişinin farklı boyutlardan elde ettiği puanlar ve bireylerin birbirleri arasında standart bir karşılaştırma yapılabilmektedir. Ham puanlar üzerinden yorum yapılmak istendiği takdirde ise aşağıdaki tabloda yer alan betimsel istatistikler ve puan aralıklarından yararlanılabilmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrenciler ev erken okuryazarlık ortamları bakımından "yetersiz", "orta düzey" ve "zengin" olmak üzere 3 farklı gruptan birinde yer alabilmektedirler.

Tablo 4. EVOK alt boyutlarına göre norm değerleri

				Yetersiz	Orta düzey		Zengin
Faktör	**N***	$\bar{X}$	**S_x**		**Alt**	**Üst**	
Okuma	309	25,57	4,66	20,90 ve altı	20,91	30,23	30,24 ve üzeri
Yazma	328	16,64	5,40	11,23 ve altı	11,24	22,04	22,05 ve üzeri
Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	303	16,02	5,06	10,95 ve altı	10,96	21,08	21,09 ve üzeri
Birlikte kitap okuma	311	14,38	3,39	10,98 ve altı	10,99	17,77	17,78 ve üzeri
T puanına göre aralıklar				**39,99 ve altı**	**40**	**60**	**60,01 ve üzeri**

* N değerleri ilgili alt boyutta toplam puanı hesaplanabilen katılımcılardan oluşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Niklas ve Schneider (2013), her ne kadar ev okuryazarlık ortamının kişisel bildirime dayalı bir yolla ölçülmesinde "sosyal istenirlik hatası" (social desirability) olabileceğini belirtseler de, bu tür veri toplamanın pratik bir şekilde geçerli ve güvenilir veri elde etmede önemli olabileceğini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, bir değişkene ilişkin geliştirilen bir ölçme aracından elde edilen kompozit puanlar, maddelerin bir değişkenle tek tek ilişkilendirilmesine kıyasla çok daha hassas sonuçlar vermekte (Payne ve diğ., 1994), böylelikle o değişkene ilişkin geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak mümkün olabilmektedir. Bu araştırmada da, ev okuryazarlık ortamının değerlendirilmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiş ve analizler sonucunda, geliştirilen EVOK'un anasınıfı öğrencilerinin ev okuryazarlık ortamlarına yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

EVOK'un faktör yapısı ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulguların karşılaştırılması, ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır. Örneğin, alan yazında çocukların ev ortamında anne babaları başta olmak üzere evdeki diğerlerini gözleyerek okuma etkinliklerine aşina oldukları kabul edilmektedir (Gonzales ve diğ., 2011; van Steensel, 2006). EVOK'un ***Okuma*** olarak adlandırılan birinci faktöründe anne babanın kişisel okuryazarlık davranışlarının yer alması, farklı kültürlerde olduğu gibi anne babanın çocuğa okumayı model olmalarının önemini Türk kültüründe de ortaya koymakta, bir diğer deyişle bu alt faktörün kuramsal bir temele dayandığını göstererek EVOK'un geçerliğine ilişkin bir kanıt oluşturmaktadır.

Gonzales ve diğerlerinin (2011) çalışmasında, okul öncesi çocukların ev okuryazarlık ortamlarını ölçen Aile Envanteri'nin İngilizce ve İspanyolca versiyonlarında farklı faktör yapıları çıkmasına karşın, ***Birlikte kitap okuma'***nın ortak bir faktör olarak belirdiği görülmektedir. Benzer bir duruma EVOK'un dördüncü faktöründe de rastlanmıştır ve bu durum EVOK'un geçerliğine ilişkin bir kanıt olarak kabul edilmiştir. Söz konusu benzerlik, çocukların erken dönemde, özellikle evdeki bir yetişkinle birlikte kitap okuma etkinliği gerçekleştirmelerinin, çocukların okuryazarlığa ilişkin kavramları kazanmalarında etkili olduğunu (Gonzales ve diğ., 2011; van Steensel, 2006) ve bu etkinliğin kültürden bağımsız olarak çocuklar adına yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

EVOK'un güvenirliği incelendiğinde, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının doyurucu düzeyde olduğu görülmekte, bu da her faktörde yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Boudreau (2005), anne babalara yönelik geliştirdiği ev ortamı okuryazarlık envanterinde, anne babaların çocuğu destekleme davranışlarının iç tutarlılık katsayılarının düşük olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracında söz konusu bir sorun yaşanmamış ve anne babaların çocuklarının okuryazarlık becerilerini destekleme davranışlarını güvenilir şekilde ölçebilen bir araç geliştirmek mümkün olmuştur.

Bu araştırmanın ayrıca, EVOK'un alt boyutlarından alınan puanların, bireylerin o alt boyut bakımından risk altında olma olasılıklarına ilişkin ölçütler-norm değerleri sunması bakımından da önemli sonuçlara işaret ettiği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimcilerinin EVOK'u kullanmaları durumunda, öğrencilerinin ev erken okuryazarlık ortamları bakımından risk taşıyıp taşımadıklarını, risk taşımaları durumunda ise hangi alt boyutlarında desteğe gereksinim duyacaklarını saptamaları söz konusu olacak, bu da ailelere gerekli şekilde yol göstermelerini mümkün kılacaktır.

EVOK'un çalışmada elde edilmiş geçerlik ve güvenirlik verilerine karşın, yapılacak benzer ölçek geliştirme çalışmalarında veya EVOK'u kullanarak gerçekleştirilecek çalışmalarda göz önünde bulundurulması önerilen bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Birincisi, EVOK'un açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları her ne kadar ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıtlar sunsa da, ev okuryazarlık ortamını değerlendirmede yalnızca nicel bir ölçüm sağlamaktadır. Oysa van Steensel'ın (2006) da belirttiği gibi, ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini değerlendirmede nicel olduğu kadar nitel verileri de dikkate almakta yarar vardır. Nitekim nicel verilere dayalı ölçme araçları genellikle ev okuryazarlık deneyimlerini "davranış ya da etkinliklerin sıklığı" bağlamında değerlendirmekte, ancak bazı araştırmalarda davranış sıklıkları ile çocukların bazı erken okuryazarlık becerileri arasında düşük-orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (Payne ve diğ., 1994; van Steensel, 2006). Bu nedenle, bu araştırmada geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir bilgi elde etmede yeterliğini vurgulamanın yanında, ayrıntılı gözlemlerle de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim Giriş bölümünde de söz edildiği gibi, ev okuryazarlık ortamı gerek fiziksel gerek sosyal bağlamda karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Payne ve diğerlerinin (1994) çalışmaları, ev okuryazarlık ortamının çocukların dil performanslarını düşük düzeyde yordadığını göstermekte ancak yazarlar bu düşük düzey ilişkinin nedenini, ev ortamına ilişkin birtakım değişkenleri dikkate almamış olmaları olarak göstermişlerdir. Dolayısıyla söz konusu karmaşık ortamın, ölçeklerin yanında gözlem ve diğer niteliksel veri kaynaklarıyla desteklenmesinin son derece önemli olduğu görüşü bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Farklı veri kaynaklarından yararlanmanın bir diğer gerekçesi ise, kişisel bildirime dayalı ölçümlerde "sosyal istenirlik hatası" (social desirability) olasılığının ortaya çıkabilmesidir (Niklas ve Schneider, 2013). Dolayısıyla pratik yollarla geçerli ve güvenilir veri elde etmede önemli bir ölçme tekniği olmakla birlikte, kişisel bildirime dayalı geliştirilen EVOK'un gözlem gibi veri toplama teknikleriyle desteklenmesi, elde edilen verilerin geçerliğini artıracaktır.

Araştırmadaki ikinci bir sınırlılık ise, yurt dışında geliştirilen ölçeklerden farklı olarak EVOK'un "kütüphane kullanımı"na ilişkin herhangi bir madde içermemesidir. Kültürümüzde ailelerin küçük çocuklarıyla birlikte halk kütüphanelerini ziyaret etme anlayışını yeterince benimsememiş olmaları

nedeniyle araştırmacılar madde havuzu oluşturma aşamasında kütüphane ile ilgili maddelere yer vermemişlerdir. Ne var ki, Gonzales ve Uhing'in (2008) araştırmasında anadili İngilizce olan okul öncesi çocukların sözel dil becerileri ile kütüphane kullanımı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla benzer araştırmalarda anne babaların çocuklarına sağladıkları bu erken okuryazarlık etkinliğinin de incelenmesi yararlı olacaktır.

Son olarak, çocukların "evdeki yetişkin davranışlarını gözleme ve model almaları" ile "etkinliklere doğrudan katılım gösterme" davranışları arasındaki ayrımdır. Payne ve diğerlerinin (1994) araştırması, ebeveynlerin bireysel okuma alışkanlıkları ile çocuklardaki dil gelişimi arasında düşük korelasyonlar, bunun yanında çocuğun doğrudan katılım gösterdiği etkinliklerle yüksek korelasyonlar saptamışlardır. EVOK'un faktör yapısında ise böyle bir ayrım gözlenmemiş, her faktörün altında her iki davranış grubunun da yer alabildiği görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin herhangi bir çocuk ya da aile değişkenine göre iki grup davranışı kıyaslaması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, bu iki grup davranışın çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkilerinin nasıl farklılaştığının ileriki çalışmalarda incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, EVOK'un yukarıda özetlenen güçlü yönleri ve sınırlılıkları bir arada düşünüldüğünde, bu araştırmanın Türkiye'de ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmede önemli ve yol gösterici bir atılım olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Kaynakça

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist / 4–18 and 1991 profile.* Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Armbruster, B. B., Lehr, F., and Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

Arrindell, W. A., and van der Ende, J. (1985). An empirical test of the utility of the observations-to-variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement, 9*, 165-178. http://dx.doi.org/10.1177/014662168500900205

Beck, I. L., McKeown, M. G., and Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.* New York: Guilford Press.

Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Huberman, H. S., Fierman, A. H., and Mendelsohn, A. L. (2007). Attitudes about shared reading among at-risk mothers of newborn babies. *Ambulatory Pediatrics, 7*(1), 45-49. http://dx.doi.org/10.1016/j.ambp.2006.10.004

Black, M. M., Papas, M. A., Hussey, J. M., Dubowitz, H., Kotch, J. B., and Starr R. H. (2002). Behavior problems among preschool children born to adolescent mothers: Effects of maternal depression and perceptions of partner relationships. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31,* 16–26. http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3101_04

Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 36,* 33-47. http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2005/004)

Bradley, R. H. (1993). Children's home environments, health, behavior and intervention efforts: A review using the HOME Inventory as a marker measure. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 119*(4), 439–491.

Bradley, R. H., and Corwyn, R. F. (2005). Caring for children around the world: A review from HOME. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 468–478. http://dx.doi.org/10.1080/01650250500146925

Butcher, J. N. (2011). *MMPI-2: A beginner's guide* (3rd Ed). Washington DC: The American Psychological Association.

Dickinson, D., and Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Garson, D. G. (2008). *Factor analysis: Statnotes*. North Carolina State University Public Administration Program: Retrived from http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/factor.htm at 14.01.2014.

Gonzales, J. E., and Uhing, B. M. (2008). Home literacy environments and young Hispanic children's English and Spanish oral language: A communality analysis. *Journal of Early Intervention, 30*(2), 116-139. http://dx.doi.org/10.1177/1053815107313858

Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., and

Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 475-483. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.001

Greene, R. L. (2011). *The MMPI-2: An interpretive manual* (3rd Ed.). Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.

Greene, B. E., and Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94*, 465-474. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.465

Hart, B., and Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator, 27*(4), 6-9.

Huebner, C. E., and Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 195-201. http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002

Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A., and Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology, 26*, 1-25. http://dx.doi.org/10.1080/02702710490897509

Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 220-238. http://10.1016/j.ecresq.2005.04.009

Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 767-780.

McCardle, P., Scarborough, H. S., and Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 230-239.

McDevitt, T. M., and Ellis Ormrod, J. (2010). *Child development and education* (4th Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher, 58*, 771–773.

Niklas, F., and Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 40-50. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001

Ortiz, C., Stowe, R. M., and Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 263-281. http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00101-6

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., and Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 427-440. http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(94)90018-3

Robbins, C., and Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*, 54-64.

Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. M., and Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33,* 302-310. http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004

Snow, C. E., Burns, M. S., and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Spira, E. G., Bracken, S. S., and Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41,* 225–234. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.411.225

van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x

Vellutino, F., Scanlon, D. M., and Lyon, R. G. (2003). Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities, 33*(3), 223-239. http://dx.doi.org/10.1177/002221940003300302

Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–30). New York: Guilford.