

Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü*

Gözde Gül**

Hacettepe Üniversitesi

Özet

Okuryazarlık becerisi, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama etkin olarak katılımlarını ve yaşam kalitelerini arttırmayı sağlayabilecek becerilerin başında gelmektedir. Ancak, okuryazarlık sadece örgün eğitim sırasında kazanılan okuma yazma becerileri ile sınırlı değildir. Okuma yazma becerilerinin belirli amaçlara yönelik olarak, farklı ortamlarda ve durumlarda, kendiliğinden kullanılması anlamına gelen okuryazarlık becerisinin kazanılması, normal gelişim gösteren ve/veya özel gereksinimli çocuklar için toplumsal yaşamı kolaylaştırıcı bir öğedir. Okulda verilen eğitimin yanı sıra ev yaşamında sunulan olanaklar aracılığıyla, okul ve ev arasında işbirliğine dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi, okuryazarlık ve ilgili becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu makalede, okuryazarlık becerisinin kavramsal içeriği ile normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin okuryazarlık sürecinde aile katılımını arttırmaya yönelik yaklaşımlar, ilgili alanyazın çalışmaları eşliğinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma-yazma, okuryazarlık, aile katılımı.

Abstract

Literacy skills lead the skills that improve the quality of life and active participation to social life of people who have special needs. However, acquisition of literacy skills are not limited with the formal reading education. Acquisition of literacy skills which consists of automatic use of reading and writing skills in different settings for specific purposes, is a facilitating element for both normally developing children and children with special needs in social life. Besides formal school education, through the opportunities offered at home, adoption of an approach based on school – home collaboration plays a major role on the development of literacy skills. This paper discuss the conceptual content of literacy skills and family involvement in the literal development of normally developing children and children with special needs in the light of related literature.

Key Words: Reading-writing, literacy, family involvement.

* Bu makale, Prof. Dr. Sema Kaner tarafından Yüksek Lisans Programında verilen “Kaynaştırma Uygulamaları ve Aile Rehberliği” dersi kapsamında sunulan ödevden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

** Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, E-mail: gozde@hacettepe.edu.tr

Okuma ve yazma becerileri ile sıklıkla aynı anlamda kullanılan “okuryazarlık” sözlü ve yazılı iletişim sistemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önemli bir araçtır. İlköğretim yaşantısında okuma ve yazmanın öğrenilmesi ile birlikte kazanıldığı düşünülen okuryazarlık becerisinin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Okuryazarlık becerisinin kazanılması, özellikle ev yaşantısında ebeveynler tarafından sunulan olanaklar ile yakından ilişkilidir. Erken dönemde sağlanan okumaya yönelik teşvik edici bir yaklaşımın çocukların gelecekte sahip olacakları okuryazarlık yeterlikleri üzerindeki olumlu etkileri, alanyazındaki kuramsal ve uygulamalı birçok çalışma ile gösterilmiştir (Cairney & Munsie, 1995; Girolametto, Lefebvre & Greenberg, 2007; Jordan, Snow & Porche, 2000).

İlköğretim döneminde, örgün eğitime başlanmasıyla birlikte, okuma ve yazmanın kazandırılması hedeflenen becerilerin başında gelmesi, okuryazarlığın kazanılmasına yönelik olarak atılan önemli bir adımdır. Gerek normal gelişim gösteren, gerek özel gereksinimli bireyler için okuryazarlığın amaca yönelik olarak, farklı ortamlarda ve durumlarda, kendiliğinden kullanılmasını sağlayabilecek nitelikte ve destekleyici çevrelerin oluşturulması önem taşımaktadır. Okuma-yazma becerilerinden bağımsız olmamakla birlikte, okuma-yazma becerilerinden daha geniş bir kapsama sahip olan okuryazarlık becerilerinin kazanılmasını destekleyebilecek en önemli kaynak kuşkusuz ki ailelerdir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik ülkemizde sağlanan hizmetlerin içeriği de dikkate alındığında, ailelerin çocuklarının okuryazarlık yaşantısına sağlayabileceği katkıların gerekliliği ve önemi göze çarpmaktadır.

Ancak, alanyazında konuyla ilgili araştırmaların çoğunlukla normal gelişim gösteren bireyler ve ailelerine yönelik okuryazarlık programları ve aile katılımı uygulamalarına odaklandığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin akademik ve sosyal yaşantısında aile katılımının rolünü değerlendiren araştırma sayısının sınırlı olması, bu konuda kuramsal ve uygulamalı

çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuryazarlık ve İlişkili Kavramlar

Yazılı dilin kullanıldığı hemen her kültürde okuma ve yazma becerilerinin toplumsal açıdan önceliğe sahip beceriler arasında bulunması, Türkçe ve Türkçe dışındaki birçok dilde okuma- yazmanın kazanımı ve/veya okuryazarlık sürecinin, alanyazında üzerinde sıkça çalışılan konuların başında yer almasına neden olmuştur.

Alanyazında yer alan konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, okuma ve yazmanın tarihsel gelişiminin, çeşitli kavramların ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

Günlük yaşamda, *okuma-yazma (reading and writing)* ve *okuryazarlık (literacy)* kavramları, sıklıkla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Okuryazarlık kavramı, tarihsel gelişime paralel olarak okuma-yazma kavramından doğmakla birlikte, okuma-yazmadan daha geniş bir kavramsal içeriğe sahiptir. İki kavramın birbirinden ayrıldığı bazı temel noktalar bulunmaktadır. Ancak, bu kavramları tanımlamadan önce, her iki kavramda ortak olan “okuma” ve “yazma” becerilerinin anlaşılmasında yarar vardır.

Okuma; “okuyucu, okunan metin ve okuma durumunun kapsamı arasında iletişim kurulması yoluyla anlam oluşturma sürecidir”(Stone, Merritt & Cherkes-Julkowski, 1998). Bir başka deyişle okuma; “yazılı bir ifadeye yer alan sembollerini çözümleyebilme becerisidir” (Ott, 1997).

Yazma becerisi ise; sadece motor bir aktivite olmanın ötesinde okuma becerisinden ayrılması mümkün olmayan, daha üst düzeyde ve daha karmaşık bir planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel eylemdir (Ege, 2005). Erken çocukluk döneminden itibaren farklı şekillerde ve farklı amaçlarla kullanılan yazma işlemi, bir sürecin varlığını işaret etmektedir. Başlangıçta bir kâğıdın herhangi bir yerine yapılan çeşitli şekiller, okulöncesi dönemde, yerini harflere benzer sembollere ve zamanla harflere bırakmaktadır. İlköğretim döneminin başlarında harfler, sadece “yazmak” amacıyla kullanılmakta, daha sonraki

dönemlerde (ergenlik dönemi ve sonrası) yazı yazma işlemi (becerisi) daha karmaşık hale gelerek yazı yazmanın ötesinde, iletişimsel amaca da yönelmektedir (Mc Laughlin, 1998).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma ve yazma becerileri birbirleri ile ilişkili olan, birbirlerini tamamlayan kavramlardır. İki becerinin birbiri ile olan ilişkisi iki farklı becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren tek bir kavramın -okuma-yazma kavramının- kullanılmasına neden olmaktadır.

Okuma-yazma kavramına ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Okuma-yazma kavramı, iki eylemin birbirinden ayrılmadığını ortaya koymakla birlikte genel olarak; ses sembollerinin zihinsel olarak bir araya getirilmesi ve sözel olarak ifade edilmesi ve yazı yoluyla zihinsel ifadelerin aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Ege, 2005).

Yapılan tanımların hemen hepsinde, okuma-yazmanın dile bağlı becerileri gerektirdiği ve iletişimsel hedefler için anlam yaratmak amacıyla kullanıldığı vurgulanmıştır.

Okuryazarlık kavramı ise daha önce de belirtildiği gibi, tarihsel gelişime paralel olarak okuma-yazma kavramından doğmakla birlikte, okuma-yazma kavramından daha geniş bir kavramsal içeriğe sahiptir. Okuryazarlık genel olarak, görsel sembollerle iletişim kurabilme yeteneğidir. Bu görsel semboller ya da sembol sistemleri her ne kadar çeşitli birimleri içerse de, görsel iletişimi ifade eden birincil semboller olarak ilk akla gelen, sesbirimlerin alfabedeki harflere ya da harf birleşimlerine karşılık gelen temsilleri (grafemler) olmaktadır. Bu noktada okuryazarlığın, okuma ve yazmayı ya da okuma-yazmadan daha fazlasını ifade ettiğinin belirtilmesi gerekmektedir. Bir sözcüğü söylemek için harflerin sesbirimsel karşılıklarının kullanılması ya da harflerin sözcükler oluşturmak için bir araya getirilmesi okuryazarlık kavramını tanımlamamaktadır (Mc Laughlin, 1998).

Okuryazarlık, herhangi bir durumda kişinin, ev, okul, işyeri veya herhangi bir yerde yalnız olsun ya da olmasın, okuma -yazma eyleminde bulunması ve bu eylemlerin bir sosyal bağlamda kullanılması

anlamına gelmektedir. Bu tanımda yer alan sosyal bağlam, okuryazarlığın statik olmaktan öte, oluşturmacı ve dinamik olduğunu vurgulamaktadır (Au, 2000).

Anlamın bir bağlamdan diğer bağlama göre değiştirilmesi de okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda da okuryazarlığın durumsallık özelliği vurgulanmaktadır. Okuryazarlığı okuma-yazmadan ayıran temel özelliklerin başında durumsallık özelliği gelmektedir. Çünkü okuma-yazma, okuyucu tarafından yazılı materyal ile okuma durumunun kapsamı arasında iletişim kurmayı gerektiren bir süreçken, okuryazarlık bağlamlar arasında değişiklik yapabilmeyi ve becerilerin farklı bağlamlara aktarılması ya da aktarılmamasını ifade etmektedir. Örneğin; okuma-yazmayı bilen bir kişi, bilgisayar kullanımı açısından okuryazar olmayabilir ya da çalıştığı alanla ilgili bir metni kolaylıkla okurken bilmediği bir konudaki/alandaki metni okumakta güçlük çekebilir (Vacca & Vacca, 2005).

Okuryazarlık kavramına ilişkin yukarıda belirtilen tanımlar, okuryazarlığın anlaşılması ve okuma-yazma becerileri ile arasındaki farkı ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Ancak, okuryazarlık birçok farklı kavramı da bünyesinde barındırmaktadır. Bu kavramlardan en sık kullanılanları “erken okuryazarlık (early literacy)” ve “yeşeren okuryazarlıktır (emergent literacy)”.

Erken Okuryazarlık: Erken okuryazarlık çocuğun; sözcüklerin, dilin, öykülerin, kitapların, şiirlerin kapsamlı dünyasına erken dönemde girmesi anlamına gelir. Çocukların yazılı materyalin, sözcüklerin ve dile ait seslerin farkında olabilmelerini içerir. Erken okuryazarlık düşüncesi, çocukları erken dönemde öykülerle, kitaplarla ve erken yazma deneyimleri ile tanışmaları için cesaretlendirir (Lerner, 2000).

Yeşeren Okuryazarlık: Yeşeren okuryazarlık kavramı ilk olarak 1960’ların ortasında Marie Clay tarafından ortaya atılmıştır. Clay, bu kavramın, küçük çocukların örgün eğitimle karşılaşmadan ve okuma yazmayı öğrenmeden önce, bu tip deneyimlerle karşılaşma süreci anlamına geldiğini belirtmiştir. Örgün eğitime başlanmadan önce aileler ya da toplum tarafından okuryazarlığa

verilen öneme ve okuryazarlığın amacına yönelik tutumlara bağlı olarak, çocukların okuma yazmayı kazanmadan önce bu kavramlara sahip oldukları ifade edilmiştir (Akt., Gunn, Simmons, & Kameenui, 2007).

Okuryazarlık görünürde sözel dil üzerine kurulsun da, okuma ve yazma süreci konuşma sürecinden çeşitli şekillerde farklılaşmaktadır. Çünkü okuma ve yazma dil üzerine kurulmakla birlikte, karmaşık sembolik davranışlar olan yüksek düzeyde algısal, bilişsel ve dilbilimsel becerileri de kapsamaktadır. Bununla birlikte, okuryazarlığın gelişimi daha formal ve kesin bir süreçtir. Birçok çocuk için, okuryazarlık sözel dilden daha fazla çaba sarf edilerek kazanılmaktadır. Okuryazarlığın kazanımında, izole harfleri ayırabilmek, sesler arasında ilişki kurabilmek, bu sesleri sözcüklere yerleştirebilmek ve sonuçta anlam çıkarabilmek için farklı algısal ve bilişsel becerilerin kullanılması gerekmektedir (Mc Laughlin, 1998). Bu karmaşık algısal ve bilişsel becerilerin kazanımı “yeşeren okuryazarlık” kavramı içinde yer almaktadır. Yeşeren okuryazarlık, tutumlar, beklentiler, duygular, davranışlar ve yazılı dil ile ilişkili becerilerin karmaşık birimlerinde uzmanlaşmaktan oluşur. Tutumların ve becerilerin bu birlikteliği ‘yeşeren okuryazarlık’ olarak adlandırılır (Jean, 1996).

Okuryazarlık toplum tarafından şekillendiği gibi toplumu da şekillendirmektedir. Meek, tek bir okuryazarlık tanımı olamayacağını ve bireylerin okuryazarlık yeterliliklerini ortaya koyan ortak bir tanım yapmanın söz konusu olmadığını belirtmiştir. Bunun yerine bireylerin ilgilenmeyi seçtikleri bir dizi okuryazarlık uygulaması olduğunu vurgulamıştır (1991: Akt., Mc Nicol & Dalton, 2002). Bazı araştırmacılar tarafından, “okuma ve yazmanın bireysel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik” olduğuna dikkat çekilmiştir (Behrman, 2002). Bununla birlikte, Brown’un da belirttiği gibi, bütün okuryazarlık deneyimleri toplumsal olarak eşit değere sahip değildir (1998: Akt., McNicol & Dalton, 2002). Ancak bu okuryazarlık deneyimlerinden en önemlisinin “*aile okuryazarlığı*” olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada okuryazarlık ile ilişkili yeni bir kavram olan “*aile okuryazarlığı*” tanımlamakta yarar vardır.

Aile okuryazarlığı; ebeveynlerin okuryazarlık deneyimleri kadar, çocukların okuma ve yazma deneyimlerinin aileler aracılığıyla gelişmesi için ailelerle çalışmayı içermektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar aile okuryazarlığı kavramını daha geniş bir şekilde tanımlamışlardır. Bu görüşe göre aile okuryazarlığı, okuryazarlığa yönelik olarak aile boyutuna açıkça hitap eden herhangi bir yaklaşımı içermektedir. Okuryazarlık kavramını da içine alan aile okuryazarlığı kavramından yola çıkıldığında, ailelerin okuryazarlık sürecine katılımlarının önemi görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada da okuryazarlık başarısında, çocuğun içinde bulunduğu çevre ile ilişkili olan (aile veya ev yaşantısı) faktörlerin, okulla ilişkili olan faktörlerden daha etkili olduğu ortaya konulmuştur (Power, 1992).

Alanyazında, özellikle erken çocukluk döneminde normal gelişim gösteren ve/veya özel gereksinimli çocukların okuryazarlık becerilerinin okul dışında da desteklenmesine yönelik ve sadece okul merkezli öğretimden çok daha üretici bir düşünce olan, ebeveynlerin de eğitim sürecine katılımı ile çocukların okuryazarlık kazanımının sağlanmasının önemini gösteren gerek kuramsal gerek uygulamalı araştırmalar bulunmaktadır (Kayser, 2006; Lerner, 2000; Li, 2003).

Bu çalışma kapsamında, aile katılımı ile genel olarak okuryazarlığın kazanımı arasındaki ilişkinin kuramsal dayanakları açıklanmakla birlikte, özel gereksinimli çocukların okuryazarlık süreçlerinde aile katılımının rolü ve önemi, ilgili alanyazın çalışmaları eşliğinde tartışılacaktır.

Okuryazarlık Sürecine Yönelik Kuramsal Bakış Açısı ve Aile Katılımı Uygulamaları

Son yıllarda okuryazarlık sürecinin gelişiminde aile katılımının ve aile okuryazarlığının, çocukların gelecekteki okuryazarlık yeterlilikleri üzerindeki etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Okuryazarlığın kazanımında ailelerin önemli bir role sahip olduğunu ortaya koyan ilk çalışma Durkins tarafından 1966 yılında yapılmıştır. Bu boylamsal çalışma, daha sonraki araştırmacılar için yol gösterici olmuştur (1966: Akt., Weikle & Hadadian, 2004).

Daha sonraki yıllarda okuryazarlıkla ilgili yapılan birçok araştırmanın kuramsal dayanaklarını, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler ve özellikle okulöncesi dönemdeki çocuklar için erken müdahale programı olarak tasarlanmış olan Head Start Programı oluşturmaktadır. Head Start'ın uygulamaya koyulduğu ilk yıllarda, okuldaki okuma-yazma becerilerinin kazanımı, programın birincil amaçları arasında yer almıştır. Bununla birlikte, Head Start yoksul bölgelerdeki ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının gelişimini desteklemek için güçlü bir aile desteği ve ebeveyn katılımı ile uygulamaya koyulmuştur. Aile katılımı, programın temel taşlarından birini oluşturmuş olsa da, aile katılımının çocukların sadece okuldaki okuma-yazma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Özellikle eve dayalı okuryazarlık etkinliklerini içeren aile katılımı müdahale programları ile erken çocukluk dönemi alanyazınında sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu konuda yapılan gerek kuramsal gerek uygulamalı araştırmalar, farklı katılım tiplerinin okuryazarlık sürecindeki etkilerini değerlendirmeye yönelmiştir.

Au (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, evde sağlanan çevrenin çocukların okuryazarlık başarılarını yansıtmada, sosyo kültürel faktörlerden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1989 yılında başlatılan "Even Start" programında, ailelere okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Uygulanan program sonucunda, ailelerin sadece periyodik olarak sınıflara katıldıkları durumlarda programın başarılı olduğu, ailelerin okuryazarlığa ilişkin tutumlarında ve davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı belirtilmiştir (Mikulecky,1996).

Ailelerin çocuklarının okuryazarlık çalışmalarına genel olarak katılımlarının etkilerini değerlendiren araştırmalarla birlikte, farklı aile katılım programları yaklaşımlarının etkilerini ortaya koymayı ve ailelerin eğitime daha etkin olarak katılımlarını sağlamayı amaçlayan projeler de geliştirilmiştir.

TTALL (Talk to a Literacy Learner) isimli programda, aileler üzerine odaklanılmıştır. Uygulanan programda, çocukların okuryazarlık

başarılarında çocuklar, aileler ve öğretmenler arasında ortaklık ilişkisi kurulmuştur. Uygulanan programın ortaklar için karşılıklı etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Program sonucunda aileler uygulanan öğretim tekniklerinin başarılı olup olmadığı hakkında öğretmenlere doğrudan geribildirimde bulunabilmiş, böylece program aileler tarafından da planlanmış ve desteklenmiştir (Power, 1992) .

Rasinski ve Stevenson (2005) tarafından deneysel desende yapılan bir çalışmada "Fast Start" olarak isimlendirilen eve dayalı okuma programlarının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın deney grubundaki ailelere ve çocuklara araştırmacılar tarafından Fast Start eğitimi, haftalık materyal paketleri ve haftalık telefon desteği verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan ailelere ise geleneksel aile katılımı fırsatları sunulmuştur. Araştırma sonuçları, her iki katılım yaklaşımının da etkili olduğunu ortaya koymakla birlikte, Fast Start ile yapılan uygulamaların zaman ve ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağladığı ve aileler tarafından gün içinde 10-15 dakika gibi kısa bir zaman dilimi ayrılarak sistemli bir yaklaşım sağladığı belirtilmiştir.

Alanyazında, okuryazarlık ve aile katılımını değerlendiren araştırmalarla birlikte, aile katılımının okuryazarlık ve ilişkili beceriler üzerindeki etkilerini çevresel ve genetik faktörlerin etkilerini belirleyerek açıklamaya çalışan araştırmalar da yer almaktadır. Petrill, Deckard, Schatschneider ve Davis (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, okuma ve genetik faktörlerin ilişkisi ele alınmıştır. Evlat edinilen çocukların ve evlat edinen ailelerin örnekleme oluşturduğu araştırmada, aile üyelerinin birlikte yaşamasının bir sonucu olarak okuma üzerinde, genetik bir etkinin ötesinde, aynı çevresel etkenlere maruz kalmanın benzer okuma modelleri ortaya çıkardığı varsayımından hareket edilmiştir. Araştırmacılar elde edilen sonuçlara dayanarak, çocukların okuma ve ilgili becerileri ile aile çevresinin ilişkili olduğunu öne sürmüştür.

Yukarıda belirtilen araştırmalarda, aile katılımının etkileri değerlendirilmekle birlikte, alanyazında farklı aile katılımı programlarının özellikleri de tartışmaya açılmıştır.

Paratore tarafından; (1) Aile ve çocuğun her ikisine de sağlanan kapsamlı hizmetleri içeren programlar, (2) Ailelere sağlanan hizmetler aracılığıyla çocukların ve ailelerin okuryazarlık başarılarını artırmayı amaçlayan programlar, (3)Yalnızca çocuğun okuryazarlık başarısına odaklanan ve aileyi değişim için bir araç olarak ele alan programlar olmak üzere okuryazarlığa yönelik üç farklı tip aile katılım programı olduğu belirtilmiştir (2003: Flood, Lapp & Squire).

Bu program tiplerinden ilki, aile okuryazarlığına yönelik kapsamlı bir yaklaşımı içerir. Bu tür programların birincil amaçları; okuryazarlıkla ilgili güçlük yaşayan yetişkinlerin ve çocuklarının okuryazarlık standartlarını yükseltmek, okuryazarlığın önemine ve aile okuryazarlığının rolüne ilişkin farkındalığı artırmaktır. Programda, ailelerin müfredat içinde eğitim almalarına fırsat verilmekle birlikte, ailelerin sadece okuryazarlığa yönelik beklentileri, düşünceleri, uygulamaları değil, sosyal ve kültürel gereksinimleri de dikkate alınmaktadır. Ayrıca, ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının da erken okuryazarlık eğitimi almalarına olanak tanınmakta; ebeveynlerin ve çocukların her ikisi için de anlamlı olan okuryazarlık deneyimlerini paylaşmaları sağlanmaktadır.

İkinci program tipi; aktif katımlı uygulamaları içerir. Bu program tipinde aileler kendilerine sunulan model olma, fırsat sunma ve etkileşime dayalı okuryazarlık gibi okuryazarlık katılımı seçeneklerinden birini seçerler.

Üçüncü program tipinde ise, ailelerin kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri değil, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini evde sağlanan etkinlikler aracılığıyla geliştirmelerinin öğretilmesi yer alır (Flood, Lapp & Squire, 2003).

Başka bir yaklaşımla ele alındığında ise ailelerin okuryazarlık sürecine katılımları dört farklı şekilde olabilir; (1) Çocuklarının öğretmenleri olarak, (2) Çocuklarının okulunda yer alan organizasyonların bir üyesi olarak, (3) Çocuklarının bulunduğu okul ile iletişim ve işbirliğini artırarak, (4) Çocukları için etkili bir ev desteği sağlayarak. Ayrıca alanyazında, ailelerin öğretmen rolü, destekçilik rolü, savunuculuk rolü ve karar verici rolü olmak üzere dört rolü üstlendikleri durumlarda,

çocukların okulda özellikle okuryazarlık alanında daha başarılı oldukları öne sürülmektedir. Bu yaklaşıma göre ailenin öğretmen rolünü üstlenmesi; ebeveynlerin çocukların öğrenme yaşantılarını aktif olarak değerlendirmeleri anlamına gelmektedir. Ebeveynler çocuklarının ilk dil öğretmenleridirler. Anlamlı iletişim fırsatları sunan her durumda aile üyeleri ile konuşarak ve etkileşimde bulunarak ebeveynler çocuklarına model olurlar. Hareketleri ve tepkileriyle ebeveynler çocuklarının dil kodlarını çözmelerine ve var olan bir durumda uygun şekilde nasıl konuşulacağını öğrenmelerine yardım ederler. Ailenin destekçilik rolü, ailenin çocuğun öğrenmesini teşvik edici bir ev yaşantısı oluşturabilmesi, çocuğun başarısı ve gelecekteki performansı hakkında daha yüksek, ancak makul beklentiler oluşturması ve çocuğun evdeki, okuldaki ve toplumsal yaşamdaki eğitimine katılması anlamına gelmektedir. Ailenin savunuculuk rolü, müfredatta çeşitli değişiklikler yapılması için ebeveynlerin katkı sağlaması ve araç özelliği taşıması anlamına gelmektedir. Ailenin savunuculuk rolü, öğretme, öğrenme ve akademik başarı için standartların yükselmesine önayak olur. Aileler, beklentilerin başarıya dönüşmesi için önemli araçlardır. Ebeveynler toplumun üyeleri olduğundan, katılımları ve müdahaleleri değişimlere neden olabilir ve öğrenciler ile öğretmenler için daha iyi eğitsel fırsatlar sunulmasını sağlayabilir. Dolayısıyla ailenin karar verici rolü de çocukların okuryazarlık başarıları üzerinde önem taşımaktadır (Behrman, 2002; Carrasquillo, 2004).

Okullar çocukların ailelerinden ve toplumdan ayrılmış olarak hizmet veremez. Okullar, çocukların eğitiminde aile katılımının sağladığı katkılardan yararlanmak durumundadır. Çocuklarının okuldaki eğitimlerine katılan ebeveynler aynı zamanda, çocuklarının eğitiminde önemli derecede söz hakkına sahip olan ebeveynlerdir. Çocuklarının okuldaki okuryazarlık ve genel eğitim yaşantısına katılan ebeveynler, okul yaşantısını ve çocuklarının eğitimine gösterdikleri katılımla sağladıkları etkiyi anlayabilmekte; öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarda daha atılgan olmakta; ebeveyn olarak taşıdıkları role ilişkin daha olumlu duygular geliştirmekte; okuldaki etkinliklere gönüllü olarak katılımında daha istekli

olmakta; çocuklarıyla, öğretmenlerle ve diğer okul personeli ile daha fazla etkileşime girmektedirler.

Evdeki okuryazarlık çevresi, ebeveyn eğitimi (özellikle anne eğitim düzeyi), çocuktan beklentiler, ebeveyne yönelik öğretim çalışmaları ve ebeveynlerin eğitime yönelik bakış açıları çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olabileceği hakkında fikir veren önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir (Verhoeven, 2002).

Dickinson ve Tabor tarafından geliştirilen bir okulöncesi dönem okuryazarlık projesinde, ailelerdeki dil ve okuryazarlığa ilişkin altyapı ve okulöncesi dönem öğretmenlerinin okuryazarlık yaklaşımları incelenmiştir. Yapılan çalışma, yaşantısında dil ve okuryazarlık açısından dezavantajlı olan grubun okulöncesi dönemde verilen yüksek kalitede dil ve okuryazarlık eğitimi ile mevcut açıklarını kapatabileceklerini ortaya koymuştur (2002: Akt., Girolametto, Lefebvre & Greenberg, 2007).

İngilizce konuşan anne-babaların örnekleme alındığı bir proje olan "Family Literacy Project: Project EASE"; ailelerin, çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini ve erken okuryazarlık gelişimini nasıl kolaylaştırabileceklerini teorik olarak anlamalarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Aileler ile her hafta görüşülmüş ve sunulan ev ve okul etkinliklerinin çocukların okuryazarlık gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Aile eğitimi oturumları ailelere çocuklarının; alıcı ve ifade edici dil yeterliliklerini nasıl geliştireceklerini, okuma becerilerini inşa eden dil becerilerini ve anlama becerilerini nasıl kazandıklarını öğretmiş; yazılı ifadelerin çözümlenmesinin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasını, okuma sırasında kullanılan daha üst düzey becerilerin rolünün aileler tarafından anlaşılmasını sağlamıştır (Jordan, Snow & Porche, 2000).

Alanyazında özellikle iki dil konuşan aileler ve çocukları için okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik aile katılımlı programların etkililiği de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu programlardan biri Covarrubia tarafından İspanyolca konuşan aileler için geliştirilmiştir. Bu programda güne, İngilizce sınıflarında sözcükleri ve cümle oluşturmayı öğrenerek başlayan ebeveynler

daha sonra çocuklarının bulunduğu sınıfa giderek bağımsız olarak yapılacak olan ödevler verilmeden önce, çocukları ile birlikte sınıftaki öğretmenin işlediği dersi takip etmekte ve kendi sınıflarına dönmektedirler. Covarrubia bu yaklaşım ile ailelerin çocuklarına eğitim veren kişilerden korkmalarını gerektirecek bir durum olmadığını öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca, en önemlisi bu yaklaşım ile ebeveynler, okulun çocuğun yararı ve başarısı için ailelere yardım etmek amacını güttüğünü de kabul etmişlerdir (2000: Akt., Kayser, 2006).

Yapılan birçok araştırma; okuryazarlık ve sosyo ekonomik düzey, eğitim yöntemleri, ailelerin algıları, çocukların tutumları ve aile etkileşimi arasındaki ilişkiyi normal gelişim gösteren bireyler temel alınarak gerçekleştirilmiştir (Gunn, Simmons & Kameenui, 2007; Mc Nicol & Dalton, 2002). Özel gereksinimli bireylerin okuryazarlık becerilerini edinim sürecinde aile katılımının etkilerini tartışan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Light ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada özel gereksinimli çocuklara evde yeteri kadar okuryazarlık fırsatı sağlanmadığı ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin okuryazarlığı profesyonellerin sorumluluğu olarak algıladıkları belirtilmiştir. Bazı araştırmacılar, özel gereksinimli bireylere sunulan okuryazarlık fırsatlarının sınırlı olmasının bir sonucu olarak bu bireylerin daha fazla dil ve konuşma problemleri yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (1993: Akt., Weikle & Hadadian, 2004).

Marvin (1994) tarafından yapılan bir çalışmada da tek bir yetersizliğe sahip olan bireyler ile birden fazla yetersizliğe sahip olan bireyler arasında okuma ve yazma ile ilgili materyallere ulaşma açısından fark olmadığı belirtilmiştir.

Eve dayalı okuryazarlık deneyimlerine odaklanan bir başka çalışmada alternatif iletişim yöntemleri kullanan fiziksel engelli okulöncesi dönem çocukları ile normal gelişim gösteren okulöncesi dönem çocuklarının okuryazarlık deneyimleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki gruba sunulan okuma-yazma çevrelerinin benzerlik gösterdiği, evde sağlanan okuma-yazma materyalleri ve ebeveyn modellerinin ise geniş bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, alternatif

iletişim yöntemleri kullanan fiziksel engelli okulöncesi dönem çocuklarına sağlanan okuma – yazma materyalleri ve çizim etkinliklerine katılımlarını teşvik edici fırsatların diğer gruba göre daha az olduğu ortaya koyulmuştur. Örnekleme ailelerin öncelikleri de farklılık göstermiştir. Alternatif iletişim yöntemleri kullanan fiziksel engelli okulöncesi dönem çocukların aileleri için iletişim öncelikli becerilerin başında yer almakta, bunu beslenme ve hareket gibi fiziksel gereksinimler takip etmektedir. Normal gelişim gösteren okulöncesi dönem çocuklarının aileleri ise önceliklerini iletişim, arkadaş edinme ve daha sonra okuryazarlık olarak sıralamışlardır (Weikle & Hadadian, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin okuryazarlık becerileri ve evde aile katılımının ilişkisini değerlendiren bu araştırmalar önceliklerin belirlenmesinde bireylerin sahip oldukları engelin rol oynadığını göstermektedir. Ancak, bu konuda kültürlere özgü farklılıklar görülebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Ülkemizde, bu çalışmada kullanılan anlamıyla aile katımlı bir okuryazarlık programı bulunmamakla birlikte, 1997 yılından itibaren Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) işbirliği ile gerçekleştirilerek Türkiye’deki yetişkin okuryazarlığını değerlendirmeyi amaçlayan araştırmalar ve işlevsel yetişkin okuryazarlığını kazandırmaya yönelik çeşitli projeler geliştirilmiştir (Durgunoğlu, Öney, Kuşçul & Cantürk, 1997; Durgunoğlu, 2000; Durgunoğlu & Öney, 2003; Gökşen, Gülgöz & Kağıtçıbaşı, 2000; Gülgöz, 2003). Yetişkinlere kazandırılan işlevsel okuryazarlığın yetişkinler için elde edilen olumlu sonuçlarının yanı sıra, erken çocukluk dönemi ve sonraki gelişim dönemlerinde normal gelişim gösteren, risk altında bulunan ve özel gereksinimli çocukların okuryazarlığa ilişkin tutumları ve okuryazarlık kazanımları üzerinde dolaylı etkilerinin olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmalara ek olarak 2006 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve TÜBİTAK işbirliği ile gerçekleştirilen ve kamu kurum ve kuruluşlarından, üniversitelerden, sivil toplum kuruluşlarından çeşitli temsilcilerin yer aldığı Ortak Akıl Toplantısında ortaya çıkan proje teklifleri arasında, ailelerin toplumsal yaşama etkin katılımını

sağlamayı hedefleyen “aile okuryazarlığı” projesinin yanı sıra “engelli çocuk sahibi anne babalara bilgisayar okuryazarlığı kazandırma” konulu bir proje de yer almıştır. Engelli çocuklar için yardımcı teknolojilerin kullanılması konusunda ailelere bilgisayar okuryazarlığı eğitimi verilmesi projenin temel amacını oluşturmuştur (http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/A_RDEB/kamag/Ulusal_Aile_ve_Sosyal_Arastirmalar_Kamu_Arastirma_Programi).

Yukarıda genel özellikleri ile açıklanan okuryazarlık gelişimine yönelik farklı aile katılım türleri incelendiğinde, her program türünün dolaylı ya da doğrudan erken okuryazarlık/okuryazarlık gelişimini destekler nitelikte olduğu göze çarpmaktadır.

İster ebeveyn odaklı, ister çocuk odaklı olsun, okuryazarlık sürecinde aile katılım programları çocukların okuryazarlık gelişimlerine bir şekilde katkı sağlamaktadır. Bu yazıda, okuryazarlık temelinde ele alınan aile katılımı ve aile katılımı programları; ailelerin uzmanların rehberliğinde ev gereksinimleri doğrultusunda, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini destekleme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olabilecek özellikleri içeren programlar aracılığıyla çocukları ile çalışabilmelerine izin veren sistemli uygulamaların yapılması anlamında kullanılmaktadır.

Ailelerin Okuryazarlık Sürecine Katılımı Neden Önemlidir?

Özellikle son yıllarda ev ve okul arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla çok sayıda araştırma yapılması ve bu konudaki farkındalık düzeyinin giderek artması köklerini 1960’lı ve 1970’li yıllardaki eğitim reformundan almaktadır. Bu alanda yapılan ilk çalışmalar İngiltere’de gerçekleşmiştir (Akt., Cairney, 2000).

Çocukların evlerinde gerçekleşen öğrenme yaşantıları ve bu yaşantıların okuldaki öğrenme yaşantıları ile ilişkisini ortaya koyan “Plowden Bildirisi”, eğitim yaşantısında aile katılımının önemine yönelik farkındalığın artmasındaki etkenlerden biridir. Bu rapor, daha çok okul ve ev arasındaki ortaklığı tartışarak, ebeveynleri içeren ve ebeveynler ile iletişim kurmaya yönelik

programlara olan ilginin artmasına neden olmuştur (1967: Akt., Maddock, 2006).

1970'lerde ve 1980'lerde ebeveynlerin ortaklığını ve katılımını içeren başarılı programlar başlatılmıştır. Programların bazıları ebeveynlerin çocuklarının okuldaki öğrenme deneyimlerine, özellikle çocuklarının okuma problemlerine yönelik destek sağlamalarına yardımcı olan programlardır. Bu programlardan en çok bilineni konuyla ilgili diğer çalışmaların ortaya çıkmasına da öncü olan "Haringey Okuma Projesi" dir. Yapılan bu proje, eğitim programlarına ailelerinin de katıldığı çocukların okuma becerileri hangi düzeyde olursa olsun, okuma başarılarına yönelik önemli kazanımları olduğunu ortaya koymuştur (Cairney, 2000).

Ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılarak erken dil ve okuryazarlık gelişiminde sağladıkları katkıların önemi yakın tarihte yapılan birçok çalışmada tartışılmıştır. Birçok eğitimci, evde yaşanan okuryazarlık deneyimlerinin çocukların okulda başarılı ya da başarısız olmalarında etkili olabileceğinin doğruluğunu kabul etmiştir (Power, 1992).

Çocukların erken dönemde dil öğrenimlerine evdeki çevrenin etkisi önemli bir faktör olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca, okul başarısı, aile ve kültürel alt yapı ile ilgili faktörler arasındaki ilişkinin de öğrencilerin okuryazarlık performansları üzerinde büyük oranda değişiklik meydana getirdiği de belirtilmiştir (Cairney & Munsie, 1995).

Okuryazarlık sürecine aile katılımını sağlamaya yönelik olarak geliştirilen bazı programlarda, aileler kendilerini okul yaşantısına katılabilecek kadar yeterli hissetmemekte, bu durum okul yaşantısına dâhil olduğunda kendini güvende hissetmeme veya çocuklarının öğrenme yaşantılarına katılmaları konusunda korku duyma şeklinde programa yansımaktadır (Carrasquillo, 2004). Ayrıca uygulanan programların bazılarında ailelerin katılımı konusunda öğretmenlerin, ebeveynlere yönelik olumsuz tutumları etkili olmaktadır.

Bourdieu ve Passerson, okulların toplumun sosyal-kültürel kaynakları ile uyuşmayan şekilde

rehberlik ettiğini; okullarda yapılan uygulamalarda çoğunlukla daha fazla imtiyaz sahibi olan belli başlı kültürel grupların dilbilimsel biçimlerinin, müfredatlarının ve otorite figürlerinin vurgulandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, okuryazarlıkla ilgili deneyimlerin üstesinden gelebilme konusunda yaşanan güçlüklerde belli başlı kültürel grupların özelliklerinin etkili olduğundan söz edilebilmektedir (1977: Akt., Li, 2003).

Yukarıda belirtilen temel kültürel etkileri en aza indirmenin yolu, ailelerin okuldaki okuryazarlık deneyimlerine daha yakından katılımlarını sağlamaktır. Böyle bir yaklaşım, ailelerin katılımını zorlama olmaksızın sağlamakla birlikte, aile ve okul arasındaki duvarları da yıkabilecek, öğretmenler tarafından sunulan fırsatlarla, ailelerin çocukların okuryazarlık sürecine katılımları sağlanabilecektir. Ayrıca, öğretmenlerin ve ailelerin okuryazarlığı kültürel uygulamaların bir parçası olarak kullanabilmelerini de olanaklı kılacaktır. Böylece ailelerin gereksinimleri de karşılanabilecektir.

Okuryazarlık sürecinde aile katılımının önemini vurgulayan kuramsal açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda; ailelerin çocuklarının yaşayacağı okuryazarlık deneyimlerine *nasıl* katkı sağlayabilecekleri ve bu sürece etkili bir şekilde *nasıl* dâhil olabilecekleri sorusu akla gelmektedir.

Okuryazarlık Sürecine Aile Katılımı Nasıl Sağlanabilir?

Ailelerin çocuklarının sosyal, fiziksel ve akademik gelişimlerinde yer alma hakları ve gereksinimleri vardır. Yapılan birçok çalışmada da, evde ve okulda aktif aile katılımının yararları ortaya koyulmuştur. Aileler, çocuklarına okuryazarlık için model olarak, evdeki günlük deneyimleri içerecek şekilde, sözel ve yazılı dili öğrenmeleri için fırsatlar sunarak çocuklarının okuryazarlık sürecine katkı sağlamaktadırlar.

Saracho, okuryazarlık programlarına aile katılımı yaklaşımlarının çocukların okuryazarlık gelişimi sürecine yönelik bilgidan daha fazlasını içermesi gerektiğini belirtmiştir. Saracho'ya göre aile katılımı;

➤ Çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyici ev koşulları yaratma konusunda ailelere yardımcı olmayı,

➤ Okul-ev iletişimini sağlayabilmek için çeşitli yollar tasarlamayı,

➤ Okulda aile katılımını arttırmayı,

➤ Ailelere müfredata bağlı etkinlikleri evde nasıl geliştirebilecekleri konusunda yardımcı olmayı sağlamayı,

➤ Okul kararlarına ebeveynleri de katmalı,

➤ Toplumdaki kaynaklar ve hizmetleri belirlemeli ve bütünleştirmelidir (2002: Akt., Kayser, 2006).

Aile katılımının etkili olabilmesi için okulların, her akademik yıl, her sınıf için tutarlı ve sistematik bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir. Aileleri, çocuklarının öğrenme sürecine dâhil etmeye başlamadan önce, okul personelinin aile katılımının potansiyel kazanımları, görünmeyen riskleri, sağlayabileceği destek ve kaynaklar üzerinde düşünmesi önem taşımaktadır. Böyle bir yaklaşım, belirlenen amaçlara ulaşmak ve sürekliliği sağlamak açısından gereklidir. Ayrıca, katılım planını oluşturmadan önce, okul personeli tarafından aynı şekilde anlaşılabilir tutarlı bir dil oluşturulması, aileler tarafından gelebilecek sorulara personel tarafından ortak yanıtlar verilmesini de sağlayacaktır (Browne, 1996). Öğretmenlerin ortaklık-katılım ilişkisinde ailelere yönelik beklentilerinin açıklığa kavuşturulması aile katılım planının başarılı bir şekilde işlerlik kazanmasına olanak tanıyacaktır.

Öğretmen tarafından oluşturulan plan, aile katılımının amaçlarını içermelidir. Böyle bir çerçeve oluşturulduğunda, katılımcı ailelerin okulda yapılan etkinliklere sağladıkları katkılar hakkında daha gerçekçi kararlar vermek mümkün olacaktır. Çocukların okuldaki okuryazarlık başarılarını geliştirmeye yönelik aile katılımının amaçlarının belirlenmesinin öğretmen ve aile için sağladığı yararlar şu şekilde özetlenebilir;

- Öğretmenler, ailelerin çocukları hakkında sahip oldukları genel okuryazarlık düzeyini anlayabilirler,

- Çocukların okul dışındaki okuryazarlık deneyimleri hakkında öğretmen bilgilendirilir,

- Okul ve ev arasında yumuşak bir geçiş sağlanır,

- Karşılıklı saygı güçlenir, öğretmenler ve okul arasında açıklığa dayalı ve anlayışlı bir ilişki kurulabilir,

- Çocukların okuldaki öğrenme deneyimleri hakkında aile bilgilendirilir,

- Okulda yapılan çalışmaların evde ve okulda aileler tarafından desteklenmesi için aileler teşvik edilir,

- Çocukların okuldan elde ettiği kazanımları okul dışında, günlük yaşamda uygulayabilmeleri sağlanır,

- Müfredatın, ailelerden ve toplumun diğer üyelerinden sağlanan katkıları içerecek şekilde genişletilmesi söz konusu olabilir,

- Çocukların okulda gösterdikleri gelişme konusunda ailelerin bilgilendirilmesi ve konuyla ilgili ailelere öneriler verilmesi mümkün olabilir (Carrasquillo, 2004; Glynn, 2005; Stewart, 2003; Tankersley, 2005).

Neredeyse bütün çocuklar –onlara bakan kişi etkin rol oynasın ya da oynamasın- okulda var olan aile katılım planından yarar sağlamaktadırlar. Bazı ailelerin sınıfa gönüllü olarak katılımlarının sağlanması ve evde daha fazla desteğe gereksinimi olan çocukların bilinmesi, öğretmenin zamanını organize etmesini veya ailelerin gönüllü katılımları yoluyla evde yeterince destek alamayan çocukların gönüllü aileler ile desteklenmesini kolaylaştırabilir (Browne, 1996).

Sistematik ve iyi planlanmış aile katılımı planları, okul tarafından sunulan fırsatlarla ebeveynlik becerilerini güçlendirmeyi, aile bağımlı geliştirmeyi ve ebeveynlik stresini en aza indirmeyi olanaklı hale getirmektedir (Mikulecky, 1996). Ancak, stresli bir ortamda etkili bir ebeveyn katılımı sağlanamayabilir ve bu durumun bir sonucu olarak çocuğun genel gelişimi ve okul başarısı olumsuz yönde etkilenebilir. Eğitime yönelik olumlu etkilerinin varlığı kanıtlanmasına rağmen, aile katılımı birçok okul çalışanı ve

ebeveyn tarafından reddedilebilmektedir. Birçok okul, ebeveynleri/aileleri çocuklarının okuryazarlık deneyimlerine sistematik bir yaklaşımla teşvik etmemekte ve/veya teşvik edilen birçok aile de her zaman katılım göstermemektedir.

Okuldaki okuryazarlık ve öğrenme yaşantısına aile katılımını engelleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Öğretmenler çoğunlukla öğrenciler ve aileleri ile ilişkili yoksulluk, tek ebeveynlilik, okuryazarlığın zayıf olması ya da okuryazarlığın olmaması, ebeveynlerin ana dillerine ilişkin yeterlilik kazanmamaları ve/veya ailelerin diğer sosyal gereksinimleri ile mücadele etmek durumundadırlar. Bu gibi stresli durumlar aile katılım planının olumlu etkilerini ortadan kaldırmakta ve stresli yaşam biçimi, çocuğun genel gelişimi üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Browne, 1996; Kucer, 2004).

Sonuç

Okuryazarlık, toplumsal açıdan öncelik taşıyan becerilerin başında gelmektedir. Özellikle özel gereksinimli çocukların ve gençlerin toplumsal yaşama katılmalarını önemli ölçüde kolaylaştıran bu kavramın içinde yer alan öğeler de düşünüldüğünde, sistematik ve bireysel farklılıklara odaklanan bir yaklaşımın okuryazarlığa yönelik geleneksel bakış açısından daha fazla yarar sağlayacağı açıktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, okuryazarlık durağan olmanın ötesinde dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla okuryazarlığı, okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesi ile başlayan ve sona eren bir kavramsal yapı içine yerleştirmek doğru olmamaktadır. Okuryazarlık, insan yaşamında bebeklik döneminden itibaren var olan bir süreç olarak ele alınmalı ve sadece okuma-yazmanın kazanımı ile sınırlandırılmamalıdır. Aileler tarafından sağlanan okuryazarlık desteği ve bu sürece katılım oranı okuma ve yazma becerileri kazanıldıktan sonra azalmamalı ya da sona ermemeli, aksine devam etmelidir.

Çocuklar için en yakın ve güvenilir bilgi kaynakları olan aileler, aynı zamanda bebeklik döneminden itibaren tutumların şekillenmesinde etkili olan modellerdir. Dolayısıyla, ebeveynin okuryazarlık deneyimleri ve tutumları, çocuklara

sunulan fırsatlar ve çocukların okuryazarlığa yönelik bakış açıları üzerinde de etkili olmaktadır.

Aileler çocukları için olduğu kadar eğitimciler için de önemli bilgi kaynaklarıdır. Ailelerin erken dönemden itibaren okuryazarlık sürecinde etkin rol oynamalarını sağlamak eğitimcilerin de birincil sorumlulukları arasında yer almalıdır. Uygulanan okuryazarlık programları, hangi katılım modeli tercih edilirse edilsin, ailelerin başarı duygusunu yaşamalarına fırsat tanımalı, okuryazarlık sürecinin etkin birer elemanı oldukları ailelere hissettirilmelidir. Zorlayıcılıktan çok, teşvik edici bir yaklaşımla ve uygun destek sistemleri oluşturularak ailelerin okuryazarlık sürecinde rol almalarının sağlanması, eğitimcilerin ve ailelerin 'aile katılımına' yönelik tutum farklılıklarının üstesinden gelmelerine de yardımcı olacaktır.

Alanyazında, okuryazarlık becerilerinin kazanımı, aile okuryazarlığı ve okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolünü değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmaların çoğunlukla okulöncesi döneme odaklandığı görülmektedir. İlköğretim döneminde okuryazarlık becerilerini ve aile katılımının rolünü ele alan araştırma sayısının az olması bir yandan bu alandaki eksikliği ortaya koymakta, bir yandan da erken okuryazarlığın önemini vurgulayarak erken dönemdeki kazanımlara dikkat çekmektedir.

Eğitimcilerin, ailelerin çocuklarının eğitime katılmalarına yönelik bakış açılarını inceleyen araştırmalar, eğitimcilerin ailelerin yeterince katılım göstermediğini ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Ancak, öğretim yaklaşımlarının çoğunda olduğu gibi, ailelerin katılım süreçlerinde de bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmaların çoğu, ailelerin içinde buldukları kültürün özelliklerine ve yaşam biçimlerine uygun şekilde planlanan aile katılımı uygulamalarının belirlenen hedeflere daha kolay ulaştığını belirtmiştir. Yapılan aile katılımı uygulamalarının başarıya ulaşmasında, ailelerin okuryazarlık uygulamalarına katılım düzeylerinin düşük olmasının tek başına okuryazarlığa verilen değer ile değil, sosyo-ekonomik özellikler ile de ilişkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ailelerin sosyal gereksinimlerinin dikkate alınması, eğitimcilerin ailelere ve okuryazarlık sürecinde aile

katılımına ilişkin bakış açılarında değişiklik meydana gelmesine olanak tanıyabileceği gibi, uygulanan programların sistematik bir şekilde aile katılımı olarak yapılandırılmasına ve başarıya ulaşmasına da katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde sistemli olarak uygulanan ve okuryazarlığa dayalı aile katılım programları bulunmamakla birlikte, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe koyulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde değişiklikler yapılmasıyla hazırlanan ve 31.05.2006 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde aile katılımının gerekliliği bir kez daha vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

Özellikle okuryazarlık becerisinin doğası düşünüldüğünde "aile" kavramının kapsamı önem taşımaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre *Aile*; "Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin anne, baba ve kardeşleri ya da kanunen bakmakla yükümlü olan kişi veya kurum temsilcisini" ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006). Bu tanımdan yola çıkıldığında aile katılımının sadece ebeveyn katılımı ile sınırlandırılmasının doğru olmayacağı görülmektedir. Aile katılımı ebeveynlerin yanı sıra özel gereksinimli bireylerin çevresinde bulunan ve bakımlarını üstlenen/paylaşan diğer bireyleri de kapsamalıdır. Böyle bir yaklaşımın benimsenmesi özel gereksinimli bireyin okuryazarlık becerisini farklı ortam ve durumlarda, farklı kişilerle kullanmasına olanak tanıyacak, okuryazarlığın

genellenmesine ilişkin sorunları da ortadan kaldıracaktır.

Okuryazarlığın kazandırılmasına odaklanan aile katılımı programlarının uygulanabilir ve ulaşılabilir özellik taşıması alanyazında üzerinde durulan önemli noktalardan biridir. Kuşkusuz özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde önemli sorumluluklara sahip olan öğretmenlerin eğitimleri de bu bağlamda ele alınması gereken konuların başında yer almaktadır. Üniversitelerin ilgili bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının ve/veya bu bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, gerek okulöncesi gerek ilköğretim dönemi ve sonrasında aile katılımını teşvik etmeye ve arttırmaya yönelik programlar hakkında bilgilendirilmeleri ve desteklenmeleri aile katılımının yalnızca okuryazarlık alanında değil, diğer alanlarda da etkili bir şekilde uygulanabilmesine ve işbirliğine dayalı bir yaklaşımla mevcut kaynaklarla hizmetlerin bütünleştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Özellikle kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuklar ve ailelerini kapsayacak şekilde, okulöncesi dönemden itibaren uygulanabilen sistemli aile katılım programlarının geliştirilmesi bir gerekliliktir. Aile katılım planlarının hazırlanmasının başta özel gereksinimli bireyler ve aileleri olmak üzere, öğretmenlere ve özel gereksinimli bireylerle çalışan diğer meslek gruplarına, özellikle zamanın ve kaynakların etkili kullanımını açısından, okuryazarlık ve diğer alanlarda önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

KAYNAKLAR:

- Au, K. H. A. (2000). *Multicultural perspective on policies for improving literacy achievement*. Handbook of Reading Research. NJ:Erlbaum: Mahway.
- Behrman, E. H. (2002). Community-based literacy learning. *Reading: Literacy and Language*, 36(1), 26–32.
- Browne, A. (1996). *Developing language & literacy three to eight*. London: Paul Chapman Pub.
- Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52 (2), 163-172.
- Cairney, T. H. & Munsie, L. (1995). Parent participation in literacy learning. *The Reading Teacher*, 48 (5).
- Carrasquillo, A. (2004). *Beyond the beginnings: Literacy interventions for upper elementary English language learners*. New York: Multilingual Matters Limited.
- Durgunoğlu, A.Y., & Öney, B. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde işlevsel yetişkin okuryazarlığı programı değerlendirilmesi. Retrieved Haziran, 2003, from: <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>
- Durgunoğlu, A. Y. Yetişkin okuryazarlığı kişisel ve toplumsal gelişim. Retrieved, Ağustos, 2000, from: <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>
- Durgunoğlu, A.Y., Öney, B., Kuşçul, H.Ö., & Cantürk, M. (1997, Nisan). İşlevsel yetişkin okuryazarlığı programı uygulama ve değerlendirilmesi. Retrieved Nisan, 1997, from: <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>
- Ege, P. (2005). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. Topbaş, S.S. (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (140-144). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Flood, J., Lapp, D., & Squire, J.R. (2003). *Handbook of research on teaching the English language arts*. (2th ed.). USA: Lawrence Erlbaum As.Pub.
- Girolametto,L., Lefebvre, E.P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. 38 (1), 72.
- Glynn, T. (2005). *Supporting students with literacy difficulties*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Gökşen, F., Gülgöz, S., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). İşlevsel yetişkin okuryazarlığı ve kadının güçlendirilmesi. Retrieved Nisan, 2000, from: <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>
- Gunn, K.B., Simmons, C.D., & Kameenui, E.J. Emergent literacy: Synthesis of the research, U.S. office of special education programs. Retrieved November, 2007, from: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html/>.
- Gülgöz, S. İşlevsel yetişkin okuryazarlığı programı değerlendirme araştırması. Retrieved Nisan, 2003, from: <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>
- Jean, M. (1996). *Partnership in the Primary School: Working in Collaboration*. Routledge Pub.
- Jordan, G, E., Snow, C.E., & Porche, M, V. (2000). Project EASE. The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Kayser, H. (2006). Parent programs in literacy: Differences for latinos. *ASHA Leader; ProQuest Nursing & Allied Health Source*, 15(11-10), 8.
- Kucer, S. B. (2004). *Dimensions of literacy : A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th ed.). Boston-New York: Houghton Mifflin Company.
- Li, G. (2003). Literacy, culture, and politics of schooling: Counternarratives of a Chinese Canadian family. *Anthropology and Education Quarterly*, 34(2), 182-200.
- Maddock, M. (2006). Children's personal learning agendas at home. *Cambridge Journal of Education*, 36 (2), 153-169.
- Marvin, C. (1994). Home literacy experiences of preschool children with single and multiple disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14, 436-454.
- Mc Nicol, S., & Dalton, P.(2002). The best way is always through the children: The impact of family reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(3).
- McLaughlin. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Singular Publishing.
- Mikulecky, L. Family literacy: parent and child interactions. Family literacy: directions in research and implications for practice. Indiana University-Bloomington. Retrieved 1996, from: <http://www.ed.gov/pubs/FamLit/parent.html>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006).
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia - A reference and resource manual*. London:Heinemann Educational Pub.
- Petrill, A,S., Deckard, D, K., Schatschneider, C., & Davis, C. (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9 (3), 237-259.
- Power, J. (1992, November). *Parent-teacher partnership in early literacy learning: The benefits for teachers*. AARE Conference'ta sunulmuş sözlü bildiri, Australia.
- Rasinski, T., & Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26, 109-125.
- Stewart, D.A. (2003). *Literacy and your deaf child : What every parent of deaf children should know*. Washington, DC, USA: Gallaudet University Pres.
- Stone,B.H., Merritt, D. & Cherkes-Julkowski, M. (1998). *Language intervention in the classroom- school age series*.USA: Singular Pub.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Ulusal Aile ve Sosyal Araştırmalar Kamu Araştırma Programı. *Proje 6-Aile okuryazarlığı, Proje 7- Engelli çocuk sahibi ailelere bilgisayar okuryazarlığı kazandırma*. Retrieved 2006, from: http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_file/s/ARDEB/kamag/Ulusal_Aile_ve_Sosyal_Arastirmalar_Kamu_Arastirma_Programi.
- Vacca, R.T., & Vacca, J.A. (2005). *Content area of reading: Literacy and learning across the curriculum*. USA: Allyn and Bacon, Pearson Pub.
- Verhoven, L. (2002). *Precursors of Functional Literacy*. London: John Benjamins Publications.
- Weikle, B., & Hadadian, A. (2004). Literacy, development and disabilities: Are we moving in the right direction?. *Early Child Development and Care*, 174(7-8), 651-666.

Summary

Role Of Family Involvement Literacy Process

Gözde Gül*

Reading-writing and literacy concepts are frequently substituted concepts in daily life. Eventhough literacy has it's basics from reading-writing concepts, it has wider conceptual content.

Literacy in general, is the ability to communicate with symbols (Mc Laughlin,1998). Leading factor for discriminating literacy and reading-writing concepts is the situational property because, since reading-writing is a process involving setting a relationship between printed material and content of reading state, literacy points out the shiftings between contexts and transferring and not transferring skills to different contexts (Vacca &Vacca, 2005). However, literacy also consists of variety of concepts. The most common of these are the "early literacy" and "emergent literacy".

Some researchers draw attention to the fact the reading and writing are social activities as much as they are individual (Behrman, 2002). Within the literacy experiences, "family literacy" is considered as the most important one. Family literacy is the literacy experiences of parents and working with families in order to develop literacy skills of children with the participation of families as well (Power, 1992).

This paper discuss the theoretial basis of relationship between family involvement and acquisition of literacy skills, role and importance of family involvement on development of literacy skills of children with special needs, in the light of related literature.

Theoretical perspective towards literacy development process and family involvement practices

In recent years, a number of studies have considered family involvement and family literacy in the development of literacy. Rasinski and Stevenson (2005) investigated the effectiveness of "Fast Start" home based reading program in a emphirical research. Results show Fast Start facilitated the systematic approach in terms of time and accessibility.

Literature on literacy not only considers family involvement, but also impact of family involvement on literacy and related skills and genetic factors as well. Petrill, Deckard, Schatschneider and Davis (2005), in their research, investigated the relationship between reading and genetic factors. Results show that reading and related skills are dependent with the family environment. Literacy environment at home, parent's education (particularly mother's education), expectations from child, instructional studies for parents and parent's perspectives towards education, are the predictors for suggesting children's literacy development (Verhoeven, 2002).In a preschool literacy project developed by Dickinson ve Tabor, infrastructures for language and literacy and preschool teachers literacy approaches are investigated. Results show that children who are disadvantaged in terms of language and literacy can cover their deficits with a high quality language and literacy at preschool ages (2002: Akt., Girolametto, Lefebvre & Greenberg, 2007).

A number of researches are based on literacy and economic status, educational methods, family perceptions, child attitudes and family interaction

* Address for correspondence: Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, E-mail: gozde@hacettepe.edu.tr

of normally developing children. Unfortunately, there is limited research considering family involvement in literacy development of children with special needs. Light and colleagues, suggested children with special needs are not provided enough literacy opportunities at home and families of children with special needs perceive literacy as professional's responsibility. Some researchers discuss the fact that, the limited amount of literacy opportunities of children with special needs, leads to deficiencies in language and communication (1993: Akt., Weikle & Hadadian, 2004).

Parent centered or child centered, family involvement programs in literacy development process fosters children's literacy development. In the present paper family involvement and family involvement programs in literacy development process are considered as systematic practices with the guidance of professionals regarding to family needs in terms of supporting children's literacy development.

Why family involvement in literacy development process is important?

The increase in the number of studies on school – home relationship and awareness in recent years, is the reflection of the educational reforms in 1960's and 1970's. Early studies on this subject took place in UK (Akt., Cairney, 2000). Parents' involvement in their children's education and their effects on children's early language and literacy development is discussed in a number of researches recently. Many educators accept the fact that literacy experiences had at home have considerable effects of children's school success (Power, 1992).

Effects of home environment on children's early language acquisition is highlighted as an important factor. Besides, interrelations between factors related with school success, family and cultural infrastructures strongly correlated with with literacy performances (Cairney & Munsie, 1995).

Bourdieu and Passerson, report that, schools guide students in an incompatible way such as highlighting majority linguistics, curriculums and authority figures. In this context, it can be argued that, overcoming problems related with literacy

experiences are strongly correlated with particular cultural subgroups (1977: Akt., Li, 2003).

The way of minimizing the cultural effects mentioned above, is making families involve literacy experiences at school. Such approach provides voluntary involvement of families and breaks the barriers between families and school and opportunities offered by the teachers, families will involve their children's literacy development process as well.

How to make families involve literacy process?

Families have the right and need to participate in their children's physical and academic development. Many researches report the benefits of family involvement at home and at school. Families support their children's literacy process by providing sources, modeling and providing daily language opportunities.

In order to make family involvement effective, schools should provide consistent and systematic approaches. Before involving families in literacy process, school employees should consider about potential benefits and risks of family involvement and possible support and sources as well. Such approach is necessary in order to reach the goals and providing maintenance (Browne, 1996).

Clarifying teacher's expectations towards families in partnership-involvement relationship, will help family involvement plan work successfully.

Conclusion

Literacy leads the skills having priority in social life. It is obvious that, particularly, an approach focused on individual differences will provide more benefits than traditional approach in children with special needs. Literacy should be considered as a process starting at childhood and should not be limited with just reading and writing. Families are sources of information for children and educators.

Providing families to take place in their children's literacy development process should be educators primary responsibility. Considering families' social needs, help educators to review their thoughts on family involvement and constructing successful family involvement programs as well