



**AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI İLE DEZAVANTAJLI
İLKOKUL ÖĞRENCİ VE EBEVEYNLERİNİN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Songül Aklar

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Songül
Soyadı : AKLAR
Bölümü : Sınıf Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Aile Okuryazarlığı Programı ile Dezavantajlı İlkokul Öğrenci ve Ebeveynlerinin Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi
İngilizce Adı : The Improvement of Literacy Skills of Disadvantaged Primary School Students and Their Parents Through Family Literacy Programme

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Songül AKLAR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Songül AKLAR tarafından hazırlanan “Aile Okuryazarlığı Programı ile Dezavantajlı İlkokul Öğrenci ve Ebeveynlerinin Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kemal KÖKSAL

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

(Sınıf Eğitimi, Düzce Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Özlem BAŞ

(Sınıf Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 03/08/2022

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince desteğini hep hissettiğim, kişiliğiyle, çalışma prensipleriyle, çözümcül yaklaşımlarıyla örnek aldığım, araştırma sürecimde yönlendirmeleriyle yolumu bulmamı sağlayan, tez çalışma konum için “Songül Öğretmenim, biz bu ülkenin birer öğretmenleri olarak neler yaparsak sizin okulunuz, öğrencileriniz ve velileriniz için faydalı olur diye düşündüğümde aile okuryazarlığını sizin ilginizi çekecek önemli bir konu olarak görüyorum” diyerek beni tez konumla büyük bir heyecanla tanıştıran saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Mustafa YILDIZ’a tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Doktora eğitimimde akademik kimliğine çok saygı duyduğum, çalışma disiplini örnek aldığım, değerli fikir ve görüşleriyle tezime yön veren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL’a, önerileri ile tezime yön veren saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Kemal KÖKSAL’a, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA’ya, jürimde olmasından büyük mutluluk duyduğum akademik bilgisinin yanında naif yaklaşımı ile desteklerini hissettiğim Doç. Dr. Özlem BAŞ’a çok teşekkür ederim.

Doktora çalışmam boyunca desteklerini hissettiğim saygıdeğer okul müdürüm Ali TEMİZSOY’a ve müdür yardımcım Sibel EMET’e, değerli öğretmen arkadaşım Nazire DURAK’a, tez uygulamamı yaptığım sevgili öğrencilerime ve kıymetli velilerime çok teşekkür ederim.

Benim geleceğe dair umutlanmamı sağlayan sevgili arkadaşım Gözde TAŞÇIOĞLU’na çok teşekkür ederim.

Benimle gurur duyduklarını bildiğim, heyecanımı ve mutluluğumu benimle koşulsuz paylaşan sevgili babama, anneme, ablalarım ve ağabeyime çok teşekkür ederim.

Aile okuryazarlığı uygulamalarımızı tez yazım sürecimden dolayı aksatmak zorunda kaldığım, odaya her girdiğinde beni güldürmeyi başaran, manevi destekçim biricik oğlum Ali Asaf AKLAR’a, çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımı kolaylaştıran, kararlarım saygı duyup yanımda olan, beni her daim cesaretlendiren, bana inanan ve bu süreçte beni tüm kalbiyle destekleyen sevgili eşim Serkan AKLAR’a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...



**AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI İLE DEZAVANTAJLI
İLKOKUL ÖĞRENCİ VE EBEVEYNLERİNİN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

(Doktora Tezi)

Songül Aklar
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıfa devam eden dezavantajlı öğrenciler ve ebeveynleri için Aile Okuryazarlığı Programı geliştirme ve geliştirilen bu programın öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini; ebeveynlerin aile okuryazarlık bilgi, uygulama ve tutumlarını nasıl geliştirdiğini belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseninde yürütülen bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay iline bağlı Yayladağı ilçesinde kırsal kesimde yer alan bir devlet okulunda uygulanmıştır. Araştırma, çalışma grubunu oluşturan 18 üçüncü sınıf öğrencisi ve onların ebeveyni ile 12 hafta sürmüştür. Uygulamayı araştırmacı yürütmüştür. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öğrenciler için, Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Prozodisi Rubriği, Okuduğunu Anlama Rubriği, 6+1 Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği; ebeveynler için Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak için, Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan öğrenci ve ebeveynlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmesi, ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Aynı zamanda süreç içerisinde araştırmacı günlüğü

tutulmuştur. Nicel verilerin bulguları sonucunda, Aile Okuryazarlığı Programı'nın öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye katkısının olduğu; ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin bulguları sonucunda öğrenci görüşlerine göre, Aile Okuryazarlığı Programı'nın; öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimine destek olduğu, okuryazarlık tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği, aile ile birlikte yaptıkları okuryazarlık etkinliklerinden keyif almalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn görüşlerine göre, Aile Okuryazarlığı Programı'nın; ebeveyn okuryazarlık tutumunu olumlu yönde geliştirdiği, çocukların okuryazarlık becerilerinde gelişme göstermelerine katkı sağladığı, birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapma durumlarını arttığı sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler :Aile okuryazarlığı, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım, eylem araştırması, ilkokul
Sayfa Adedi : 281
Danışman : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

**THE IMPROVEMENT OF LITERACY SKILLS OF
DISADVANTAGED PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR
PARENTS THROUGH FAMILY LITERACY
PROGRAMME
(Ph. D. Thesis)**

**Songül Aklar
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
August, 2022**

ABSTRACT

The purpose of this research is to create a Family Literacy Program for disadvantaged students in the third grade and their parents, as well as to determine how this programme improves students' fluent reading, reading comprehension, and written expression skills, as well as parents' family literacy knowledge, practises, and attitudes. This study, done in the action research design, one of the qualitative research designs, was carried out at a public school located in a rural region in the Yayladağı district of Hatay province during the academic year 2021-2022. The 12-week research involved 18 third-grade students and their parents. The implementation was carried out by the researcher. In the study, The Informal Reading Inventory, Reading Prosody Rubric, Reading Comprehension Rubric, and 6+1 Written Expression Assessment Scale were used to obtain quantitative data from students, while the Family Literacy Assessment Tool was utilised to collect data from parents. Focus group interviews with students and semi-structured interviews with parents were done to ascertain the perspectives of students and parents who participated in the Family Literacy

Program on the programme. A researcher diary was kept throughout the procedure at the same time. According to the quantitative data findings, the Family Literacy Programme aided in the development of students' fluent reading, reading comprehension, and written expression abilities, as well as increased parents' family literacy knowledge, practises, and attitudes. According to the qualitative data, the Family Literacy Programme enhanced the development of students' literacy abilities, positively influenced their literacy attitudes, and helped them enjoy the literacy activities they undertook with their families. According to parent feedback, the Family Literacy Program significantly impacted parental literacy attitudes, helped to the development of children's literacy abilities, and raised the likelihood of undertaking literacy activities together.



Key Words :Family literacy, fluent reading, reading comprehension, written expression, action research, primary school
Page Number : 281
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR	xxii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Tanımlar	12
1.5. Sayıtlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar.....	12
BÖLÜM II	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Okuryazarlık	15
2.2. Okuryazarlık Türleri.....	16
2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Okuryazarlık	16
2.2.2. <i>Ev Okuryazarlığı</i>	18
2.2.3. <i>Aile Okuryazarlığı</i>	19
2.3. Aile Katılımı	22
2.4. Okuryazarlığa Etki Eden Faktörler	23
2.4.1. Okuryazarlıkta Ailenin Rolü	24

2.4.2. Okuryazarlıkta Öğretmenin Rolü	26
2.4.3. Okuryazarlıkta Akranın Rolü	27
2.5. Akıcı Okuma Becerisi	28
2.6. Okuduğunu Anlama Becerisi	29
2.7. Yazılı Anlatım Becerisi	30
2.8. Aile Okuryazarlığı Kavramının Kuramsal Temeli	31
2.9. Aile Eğitimlerinin Tarihçesi	38
2.9.1. Türkiye’de Aile Eğitimlerinin Tarihçesi	39
2.10. Türkiye’de Aile Eğitimi Programları ve Uygulamaları	41
2.10.1. Anne – Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)	42
2.10.2. Ana – Baba Okulu	44
2.10.3. Baba Destek Programı (BADEP)	44
2.10.4. Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitimi Programı	46
2.10.5. Aile Okulu Projesi	47
2.11. Yurt Dışında Aile Okuryazarlığı Programları ve Uygulamaları	48
2.11.1. Erken Başlangıç Programı (Head Start Programme)	48
2.11.2. Kitaba Başlama Eğitim Programı (Bookstart Educational Programme [BEP])	49
2.11.3. Aile Okuryazarlığı Projesi (Family Literacy Project [FLY])	50
2.11.4. Eşit Başlangıç Aile Okuryazarlığı Programı (Even Start Family Literacy Program)	51
2.11.5. Bana Bir Hikâye Anlat Projesi (Tell Me a Story Project)	52
2.11.6. FLAME Projesi (Project FLAME)	53
2.11.7. Başarıyı Artırmak için Ebeveyn Katılımı (Engaging Parents in Raising Achievement [EPRA])	54
2.12. İlgili Araştırmalar	55
2.12.1. Türkiye’de Aile Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Çalışmalar	55

2.12.2. Yurt Dışında Aile Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	58
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	71
3.2.1. Birinci Çalışma Grubu	71
3.2.2. İkinci Çalışma Grubu	72
3.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu	72
3.2.4. Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü	76
3.3. Çalışma Ortamı ve Bağlam	78
3.4. Veri Toplama Araçları	79
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	81
3.4.1.2. Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	83
3.3.1.2.1. Okuma Hızı	84
3.3.1.2.2. Doğru Okuma	84
3.3.1.2.3. Okuma Prozodisi	85
3.4.1.3. Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	86
3.4.1.3.1. Akıcı Okuma Düzeyinin ve Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	87
3.4.1.4. Yazılı Anlatım Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	88
3.4.1.5. Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı (AODA).....	89
3.4.1.5.1. Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi.....	92
3.4.1.5.2. Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi.....	96
3.4.1.5.3. Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi	100
3.4.1.5.4. Güvenirliğe İlişkin Analizler	104

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları	106
3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi.....	106
3.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	107
3.4.2.3. Araştırmacı Günlüğü	109
3.5. Aile Okuryazarlığı Programı	109
3.5.1. Aile Okuryazarlığı Programı Amacı	110
3.5.2. Program Geliştirme Bağlamında Aile Okuryazarlığı Programı	110
3.5.3. Aile Okuryazarlığı Programının Geliştirilmesi.....	112
3.5.3.1. İhtiyaç Analizi.....	114
3.5.3.1.1. “Aile” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı Görüşleri.....	117
3.5.3.1.2. “Öğretmen” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı Görüşleri.....	133
3.5.3.1.3. “Okul İdaresi” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı Görüşleri.....	138
3.5.3.1.4. “Öğrenci” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı Görüşleri.....	142
3.5.3.2. Programda Hedeflerin Belirlemesi.....	147
3.5.3.3. İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi	148
3.5.3.3.1. Aile Okuryazarlığı Programı Ders ve Etkinlik Planları.....	157
3.5.3.3.2. Aile Okuryazarlığı Programı Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler	158
3.5.3.4. Öğrenme Yaşantılarının Seçimi ve Düzenlenmesi.....	160
3.5.3.5. Değerlendirme ve Değerlendirme Araçları	161
3.6. Eylem Araştırması Süreci	161
3.6.1. Eylemi Planlama Aşaması	162
3.6.1.1. Katılımcıların Kararlaştırılması.....	164
3.6.1.2. Materyal Hazırlığı	164
3.6.2. Uygulama Aşaması.....	165
3.6.3. Veri Toplama ve Çözümleme Aşaması	166
3.6.4. Değerlendirme Aşaması.....	167

3.7. Verilerin Analizi.....	167
3.7.1. Nicel Veri Analizi	167
3.7.2. Nitel Veri Analizi.....	168
BÖLÜM IV	169
BULGULAR VE YORUMLAR	169
4.1. Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular.....	169
4.1.1.Okuma Hızının Gelişimine İlişkin Bulgular	169
4.1.2. Kelime Tanıma Düzeyinin Gelişimine İlişkin Bulgular.....	174
4.1.3. Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	179
4.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular	183
4.3. Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular.....	187
4.4. Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Bilgi, Tutum ve Uygulamalarına Yönelik Bulgular	191
4.4.1. AODA’da Bulunan Ölçeklere İlişkin Bulgular	191
4.4.2. TV İzlemeye, Telefon/Tablet/Bilgisayar’a, Okumaya ve Yazmaya Ayrılan Zamanın Değişimine İlişkin Bulgular	195
4.4.3. Okuma Sıklıklarının Değişimine İlişkin Bulgular	202
4.4.4. Okuryazarlıkta Çocuğa Örnek Olan Kişiy İlişkin Bulgular	204
4.4.5. Birlikte Kitap Okuma ve Süresine İlişkin Bulgular	206
4.5. Ebeveyn ve Öğrencilerin Programla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	208
4.5.1. Programa Katılan Öğrencilerin Görüşleri	209
4.5.1.1.Okuryazarlık Gelişimi Teması	209
4.5.1.2. Okuryazarlık Tutumu Teması.....	210
4.5.1.3. Aile ile Birlikte Yapılan Okuryazarlık Etkinlikleri Teması	211
4.5.2. Programa Katılan Ebeveynlerin Görüşleri	212
4.5.2.1. Ebeveyn Okuryazarlık Tutumu.....	212
4.5.2.2. Çocuğun Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi	213
4.5.2.3. Birliktelik	214
BÖLÜM V.....	217

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	217
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	217
5.2. Öneriler	230
KAYNAKLAR	235
EKLER.....	257
EK 1. Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Değerlendirme Metinleri (Öğrenci Formu)	258
EK 2. Okuma Prozodisi Rubriği.....	261
EK 3. Okuduğunu Anlama Rubriği	262
EK 4. Akıcı Okuma Düzeyi Belirleme Formu (Araştırmacı Formu).....	263
EK 5. Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı (Örnek Maddeler)	264
EK 6. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu.....	265
EK 7. İhtiyaç Analizi Görüşme Formları	266
EK 8. Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	270
EK 9. Program Kapsamında Uygulanan Etkinliklerden Fotoğraflar	271
EK 10. Veri Toplama Aracı Kullanım İzinleri.....	277
EK 11. Aile Okuryazarlığı Uygulama Planı ve Örnek Bir Eylem/Ders Planı.....	278

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet Dağılımı</i>	71
Tablo 2. <i>İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet Dağılımı</i>	72
Tablo 3. <i>Öğrencilere İlişkin Cinsiyet Dağılımı</i>	73
Tablo 4. <i>Ebeveynlere İlişkin Cinsiyet Dağılımı</i>	73
Tablo 5. <i>Ebeveynlere İlişkin Yaş Dağılımı</i>	74
Tablo 6. <i>Annelerin Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım</i>	74
Tablo 7. <i>Babaların Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım</i>	75
Tablo 8. <i>Annelerin İş Durumuna İlişkin Dağılımı</i>	75
Tablo 9. <i>Babaların İş Durumuna İlişkin Dağılımı</i>	75
Tablo 10. <i>Ebeveynlerin Aylık Gelir Durumuna İlişkin Dağılım</i>	76
Tablo 11. <i>Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına İlişkin Dağılım</i>	76
Tablo 12. <i>Araştırma Soruları ve Kullanılacak Veri Toplama Aracı</i>	80
Tablo 13. <i>Metin Uygunluk Formu</i>	82
Tablo 14. <i>Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Belirlemede Kullanılan Metinler</i> . 83	
Tablo 15. <i>Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett Testine İlişkin Veriler</i> ...	92
Tablo 16. <i>Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Madde Ortak Varyanslarına İlişkin Veriler</i>	93

Tablo 17. Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri.....	94
Tablo 18. Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları	96
Tablo 19. Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği KMO ve Bartlett Testine İlişkin Veriler	96
Tablo 20. Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Madde Ortak Varyanslarına İlişkin Veriler	97
Tablo 21. Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri.....	98
Tablo 22. Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları	100
Tablo 23. Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği KMO ve Bartlett Testine İlişkin Veriler.....	100
Tablo 24. Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Madde Ortak Varyanslarına İlişkin Veriler	101
Tablo 25. Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği	102
Tablo 26. Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları.....	103
Tablo 27. Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları	104
Tablo 28. Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları	105
Tablo 29. Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları	105
Tablo 30. İhtiyaç Analizi Çalışmasında Yer Alan Katılımcılar ve Katılımcıların Seçilme Ölçütleri	116

Tablo 31. <i>İçerik Analizi Sonucunda Oluşan Temalar ve Kategoriler</i>	117
Tablo 32. <i>Öğrencilerin Okuma Hızlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	170
Tablo 33. <i>Öğrencilerin Okuma Hızlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	171
Tablo 34. <i>Okuma Hızı Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları</i>	173
Tablo 35. <i>Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	175
Tablo 36. <i>Kelime Tanıma Düzeyi Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları</i>	176
Tablo 37. <i>Kelime Tanıma Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları</i>	178
Tablo 38. <i>Öğrencilerin Prozodik Okuma Becerilerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	180
Tablo 39. <i>Prozodik Okuma Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları</i>	180
Tablo 40. <i>Prozodik Okuma Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları</i>	182
Tablo 41. <i>Okuduğunu Anlama Rubriğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler</i> ...	184
Tablo 42. <i>Okuduğunu Anlama Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları</i>	184
Tablo 43. <i>Okuduğunu Anlama Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları</i>	186
Tablo 44. <i>6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler</i>	188
Tablo 45. <i>Yazılı Anlatım Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları</i>	188
Tablo 46. <i>Yazılı Anlatım Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları</i>	190
Tablo 47. <i>Ebeveynlerin Uygulama Öncesi ve Sonrası AODA'dan Aldıkları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	192
Tablo 48. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Televizyon Seyretme Zamanlarının Dağılımları</i>	196
Tablo 49. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Telefon/Tablet/Bilgisayar Kullanma Zamanlarının Dağılımları</i>	197
Tablo 50. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Okumaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları</i>	198
Tablo 51. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazmaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları</i>	198

Tablo 52. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Televizyon Seyretme Zamanlarının Dağılımları.....	199
Tablo 53. Uygulama Öncesi ve Sonrası Telefon/Tablet/Bilgisayar Kullanma Zamanlarının Dağılımları.....	200
Tablo 54. Uygulama Öncesi ve Sonrası Okumaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları	200
Tablo 55. Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazmaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları	201
Tablo 56. Uygulama Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Kitap Okuma Sıklıkları Dağılımları	202
Tablo 57. Uygulama Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Gazete/Dergi Okuma Sıklıkları Dağılımları	203
Tablo 58. Uygulama Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Dijital Metin Okuma Sıklıkları Dağılımları	203
Tablo 59. Okuma Yazmada Çocuğa Örnek Olan Kişiler.....	204
Tablo 60. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Birlikte Kitap Okuma Durumu	206
Tablo 61. Uygulama Öncesi Ebeveynin Çocuğu ile Birlikte Tek Seferdeki Okuma Süresine İlişkin Dağılım	207
Tablo 62. Uygulama Sonrası Ebeveynin Çocuğu ile Birlikte Tek Seferdeki Okuma Süresine İlişkin Dağılım	207
Tablo 63. Öğrenci ve Ebeveyn Program Görüşleri için Oluşan Temalar ve Kategorileri	209

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Aile okuryazarlığı programı yaklaşımları.	35
<i>Şekil 2.</i> Ebeveyn okuryazarlık tutum ölçeği faktör analizine ilişkin eğitim testi grafiği	95
<i>Şekil 3.</i> Ebeveynin çocuğun okuryazarlık tutumuna ilişkin görüşleri ölçeği faktör analizine ilişkin eğitim testi grafiği	99
<i>Şekil 4.</i> Ailenin çocukla birlikte yaptığı okuryazarlık etkinlikleri ölçeğinin faktör analizine ilişkin eğitim testi grafiği	103
<i>Şekil 5.</i> Aile eğitim modelleri.	111
<i>Şekil 6.</i> Program geliştirmede Taba Modeli.....	114
<i>Şekil 7.</i> “Aile” teması ve kategorileri.....	118
<i>Şekil 8.</i> “Öğretmen” teması ve kategorileri.....	134
<i>Şekil 9.</i> “Okul İdaresi” teması ve kategorileri.....	139
<i>Şekil 10.</i> “Öğrenci” teması ve kategorileri.....	143
<i>Şekil 11.</i> Aile okuryazarlığı programı alanları	148
<i>Şekil 12.</i> Okuryazarlığı geliştirme süreci alanı genel amaçları ve kazanımları	151
<i>Şekil 13.</i> Ev ortamı okuryazarlık süreci alanı genel amaçları ve kazanımları	153
<i>Şekil 14.</i> Aile – çocuk iletişimi alanı genel amaçları ve kazanımları	155
<i>Şekil 15.</i> Aile bilgilendirme süreci alanı genel amaçları ve kazanımları	156
<i>Şekil 16.</i> Eylem planlarının/ders-etkinlik planlarına ilişkin haftalık döngüsel süreç.....	166
<i>Şekil 17.</i> Öğrencilerin okuma hızlarındaki değişim	170
<i>Şekil 18.</i> Okuma hızının gelişimi	172

<i>Şekil 19.</i> Öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerindeki değişim	174
<i>Şekil 20.</i> Kelime tanıma becerisinin gelişimi.....	177
<i>Şekil 21.</i> Öğrencilerin prozodik okuma becerilerindeki değişim.....	179
<i>Şekil 22.</i> Prozodik okuma becerisinin gelişimi	181
<i>Şekil 23.</i> Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarındaki değişim	183
<i>Şekil 24.</i> Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi	185
<i>Şekil 25.</i> Öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanlarındaki değişim.....	187
<i>Şekil 26.</i> Yazılı anlatım becerisinin gelişimi.....	189



SİMGELER VE KISALTMALAR

EARGED	:Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
NCES	:National Center for Education Statistics (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi)
OECD	:Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı)
PALS	:The Peer Assisted Learning Strategies (Akran Destekli Öğrenme Stratejisi)
PIRLS	:Progress in Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi)
PISA	:Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
UNESCO	:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırma ile ilgili sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil becerilerinden olan okuma ve yazma becerileri çoğunlukla okuryazarlık becerisi olarak kabul edilmektedir. Bireyin, 21. yüzyılın gerekliklerine uygun şekilde okuryazarlık becerisi kazanması önemlidir. Sadece okul ve iş yaşamı için değil, hayatın her evresinde iyi bir dil becerisi kazanmak önemli ve gereklidir (Akyol & Şahin, 2019). Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, diğer tüm alanlardaki öğrenmeleri etkilemekte, kişisel ve sosyal gelişim ile mesleki becerileri kazanmada ön şart olarak görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a). Okuma – yazma; eğitim, dilbilim, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, felsefe, tarih, tıp gibi çeşitli disiplinlerin alanına giren, geniş kapsamlı ve çok yönlü bir kavramdır (Güneş, 2019b). Çocukların ilkokulda öğrendiği temel okuryazarlık becerileri, akademik, mesleki ve sosyal yaşamdaki başarının bağlı olduğu temel yapı taşlarıdır (Spira, Bracken, & Fischel, 2005).

Dil becerilerinden okuma ve yazma becerisine sahip olan bireyler okuryazar olarak değerlendirilmektedir. Türkçe sözlükte okuryazarlık, “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Avrupa, Amerika ve Avustralya’da ilk kez 1950’li yıllarda okuryazarlığı, temel okuma yazma becerileri ile sınırlandıran tanımlama yapılmıştır. Sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda okuryazarlığın sadece temel okuma – yazma becerileri ile sınırlı olmadığı, okuduğunu anlama, kişinin kendisini yazıyla ifade etmesi ve zihinsel beceriler gibi daha fazla bilgi ve beceri alanı ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Güneş, 2000). UNESCO 1951 yılında, basit ve kısa bir cümleyi okuyup yazan kişileri okuryazar olarak tanımlarken 1960’lı yıllara doğru, modern toplumun gerektirdiği faaliyetleri devam ettirebilmek için ihtiyaç duyulan okuma yazma becerileri olarak tanımlanan işlevsel okuryazar kavramı ortaya atılmıştır (Güneş, 2019b, s. 27). Okuryazarlık kavramı, zaman içerisinde değişime uğramıştır. 20. yüzyılın son çeyreğinde teknolojinin gelişmesiyle birlikte farklı okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu yeni okuryazarlık türlerinde sadece temel okuma yazma becerileri değil, bununla birlikte karmaşık, çoklu okuma ve yazma becerilerini de kapsayan yeni kavramlar ortaya atılmıştır (Aşıcı, 2009; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Okuryazarlık ile ilgili tanımlamalara bakıldığında Aşıcı (2009), okuryazarlığı, kişinin yaşadığı hayatına ve içinde bulunduğu sosyal yaşamındaki bütün ilişkilere anlam yüklemesi olarak tanımlarken OECD (2000), “kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek için günlük aktivitelerde, evde, işte ve toplumda basılı bilgileri anlama ve kullanma becerisi” olarak tanımlamıştır. “Okuryazarlık” terimi bazen sadece okuma, bazen okuma ve yazmaya bazen de okuma, yazma, konuşma ve dinleme anlamında kullanılmaktadır (Cambridge Assessment, 2013). Okuryazarlık, kendimizi gerçekleştirmek için hepimizin ihtiyaç duyduğu okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin birleşiminden oluşmaktadır. Bu yaşam becerileri, bireylerin ve toplumun mutluluğu, sağlığı ve zenginliği için gereklidir (Jama & Dugdale, 2012). Okuryazarlığın bu kadar önemli görülmesinin iki ana nedeni vardır. Bunlar: Ekonomik istikrar ve bireysel refaktır (Cambridge Assessment, 2013).

Okuryazarlık kavramı ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde okuryazarlık kavramının anlamında süreç içerisinde değişim olduğu görülmektedir. Değişen dünya şartları her bireyin sadece temel okuryazarlık becerilerini kazanmasını değil, bunun yanında işlevsel okuryazar olmasını da gerekli kılmaktadır. Bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler, bunların beraberinde getirdiği karmaşık yapının anlaşılabilmesi, okuryazarlığın bireyin kazanması gereken en temel ve en önemli beceri haline gelmesini sağlamaktadır. Bireyin kişisel, sosyal, akademik, mesleki anlamda kendini geliştirip ihtiyacı olan bilgiye ulaşabilmesi ve o bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi, günümüz şartlarının gerektirdiği şekilde okuryazarlık becerisini kazanmasına bağlıdır. Bu yaygın olarak kabul edilen bir gerçektir. Bu durum bireyin okuryazarlık becerisi kazanması ve hayat boyu devam ettirebilmesinin yollarını araştırmayı gerekli kılmaktadır.

Okuryazarlığın hayat boyu devam eden ve gelişen bir beceri olması aile ile yakından ilgilidir. Çocuklarının öğrenimine ailenin katılımı çocuğun okuldaki performansını olumlu yönde etkilemektedir (Fan & Chen, 2001). Ailenin çocuğun eğitime katılımı ve gerekli desteği sağlaması, çocuğun akademik başarısında önemli bir faktördür.

Ailenin çocuğun eğitime destek olmasının faydaları okuryazarlık ve eğitimsel başarı alanının ötesine uzanır. Ailesi eğitime katılan çocukların akademik olarak daha başarılı olduğu, problem çözme becerisinin ve bilişsel yeterliliğinin arttığı, okuldan daha fazla zevk almaya başladığı, okula devamın ve istendik davranışların arttığı, ilişkilerinde daha tutarlı olduğu, hatta evlilik hayatlarında bile daha mutlu oldukları belirtilmektedir (Desforges & Abouchar, 2003).

Çocuklar resmi olarak ilkokula başladığında, birçok ebeveyn eğitimci rollerinin sona erdiğini düşünür. Ancak eğitim, ebeveynlerin, okulların, öğretmenlerin ve toplumdaki çeşitli kurumların ortak sorumluluğudur. PISA'dan elde edilen bulgular, ebeveynin eğitime katılımının, okul yılları boyunca ve sonrasında çocukların başarısı için çok önemli olduğunu göstermektedir (OECD, 2012, s.3). Evde çocuklarla okuma etkinlikleri yapmanın çocukların okuma başarılarına, dili anlama ve kendini ifade etme becerilerine (Gest, Morgan,

Domitrovich, & Welsh, 2004) ayrıca, okumaya ilgilerine, okumaya karşı tutumlarına ve sınıftaki dikkatlerine de olumlu etkileri vardır (Rowe, 2011).

Çocuk hem okuryazarlık becerisini kazanmadan önce hem de okuryazarlık becerisini kazandıktan sonra ailesinden okuryazarlık becerileri ile ilgili birçok davranış ve tutumu öğrenir. Aile bireylerinin kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini etrafındakilerle paylaşması, bir yazıdaki olaya, habere yorum yapılması, bir fıkraya beraber gülünmesi, aile ile paylaşılan anlar olarak çocukların aklında kalacaktır. Ailesiyle birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapmak, çocuğun okuryazarlığa karşı bilgi, beceri, tutum ve davranış geliştirmesini sağlayacaktır (Aşıcı, 2009).

Çocuğun ilk sosyalleşme alanı aile, ikinci sosyalleşme alanı ise okul olarak kabul edilir. Çocuğun birinci sosyalleşme alanındaki gelişimi ve motivasyonu, ikinci sosyalleşme alanı olan okul ile uyum içerisinde ise çocuk okul yaşamında başarılı olabilir. Eğer bu kurumlar arasında uyumsuzluk varsa bu durumda çocuğun okul yaşamı boyunca başarılı olması güçleşir (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2004). Ailenin eğitime katılımı, çocuğun başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi olmasının yanında, çocuğun motivasyonunu yükseltir ve okula devamı konusunda istikrarlı davranmasını sağlar (Uçuş, 2016).

Birçok ebeveyn içgüdüsel olarak çocuklarıyla daha fazla zaman geçirip çocuklarının eğitimlerine aktif olarak katılmanın çocuklar için faydalı olacağını bilir. Fakat bazı ebeveynler çocuklarının okul çalışmalarına yardım etmede isteksizdir. Bunun bazı sebepleri vardır. Bunlar: Kendilerini yetersiz hissetmek, öğrencilik yıllarındaki bilgilerini unuttuklarını düşünmeleri, o çalışma hakkında hiçbir bilgilerinin olmayışı ve eğitme görevinin tüm sorumluluğunun okulda olduğu düşüncesi (OECD, 2012, s.12). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, [PISA]) sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarına düzenli olarak kitap okuma ve onlarla konuşma gibi etkinlikleri daha az yaptıklarını ve sonucunda da çocuklarının okulda iyi bir performans göstermekte yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır

(OECD, 2012, 20). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan ailelerin eğitim – öğretim sürecine katılımlarında eksiklikler bulunmaktadır. Aileler ve öğrencilerin okul yaşantıları ile ilgili ihtiyaçlarını tespit etmek ve sonuçlarına göre ailenin eğitim sürecine katılımını destekleyen programlar düzenlemek gerekmektedir (Köksal-Akyol, Taştepe, Korkmaz ve Atlı, 2016).

Okuryazarlık becerisi, düşük sosyoekonomik durumun etkilerini azaltıcı bir faktördür. Okuryazarlığın ailenin ekonomik durumunu ve yaşam standartlarını arttırdığı belgelenmiştir (Cramer, 2014). Ulusal Sağlık Enstitüsü (National Institutes of Health, 2010) sosyoekonomik düzeyi düşük olan mahallelerde ailelere, yetişkin okuryazarlığı eğitimi vermenin çocukların akademik başarısına etkisi olabileceğini, annenin okuma becerisinin çocuğunun gelecekteki akademik başarısını belirleyen en önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Sosyoekonomik düzeyin etkilerinin yanında, benzer sosyoekonomik düzeye sahip aileler arasında bile farklılıklar bulunmaktadır. Küçük yaşta aileleri tarafından kendilerine kitap okunan çocuklar, 15 yaşında girdikleri PISA testinde çocukluğunda aileleri tarafından kitap okunmayanlara göre daha iyi okuma performansı göstermişlerdir (OECD, 2012, s. 18). Bu sebeple düşük sosyoekonomik düzeyde yer ailelerin çocuklarının okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Daha geniş bir düzeyde, ailelerin okuryazarlık becerileri, toplumun okuryazarlık yeterliliğinin merkezinde yer alır. Genel olarak bakıldığında, ülkelerin okuryazarlık düzeylerini, ailelerin okuryazarlık becerisi ve düzeyleri belirler. Bazı aileler, çocuklarının okulda, iş hayatında, insan ilişkilerinde başarılı olmasına yardımcı olacak beceri veya bilgiye sahip olamayabileceğinden, birçok toplum sadece çocukların değil yetişkinlerin de bu becerileri kazanmalarını destekleyecek hizmetler sağlamıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008). Bu hizmetler genel olarak aile okuryazarlığı olarak değerlendirilmektedir.

Aile okuryazarlığı terimi nispeten yeni bir terim olmasına rağmen aslında eğitim geleneklerinin en eskisi olan kuşaklararası öğrenmeye dayanmaktadır. Kuşaklararası

öğrenme, tüm kültürlerde vardır. Genel olarak çocuklar yetişkinlerden öğrenir, bununla beraber akranlarından ve yaşlı nesillerin deneyimlerinden de faydalanır. Okuryazarlık ve öğrenmeler nesiller arasında var olan etkileşim ve diyaloglarla gerçekleşir (Rabkin, Geffers, Hanemann, Heckt, & Pietsch, 2018; Anderson, 1994).

Bunların yanı sıra dünyada ve Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihinden bu yana her anlamda çok farklı, değişik bir süreç yaşanmaktadır. Covid-19 salgını tüm dünyada yaşamı olumsuz etkilemiş, ülkeler salgının yayılmasını kontrol altına almak için eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmışlardır (UNESCO, 2020). Türkiye’de Covid-19 salgını sebebiyle okullar ilk olarak 16 Mart 2020’de kapatılmıştır. 23 Mart 2020’de uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. TRT’nin üç kanalında, EBA katkısı ile uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Normalleşme süreci ile 24 Ağustos 2020 tarihinde telafi eğitimine başlanmıştır. Daha sonra kademeli olarak haftanın belirli günleri okullar açılrsa da 23 Kasım 2020 tarihinde yüz yüze eğitime tekrardan ara verilmiş ve uzaktan ve çevrimiçi eğitime devam edilmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okullar yüz yüze eğitime tam zamanlı olarak başlamıştır.

Uzaktan eğitim bazı dezavantajlı gruplar için sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Kırsal kesimde yaşayan birçok aile internet erişimi konusunda sıkıntı yaşamıştır. Aynı evde birden fazla çocuğun okula gidiyor olması, çocukların her birinin aynı anda çevrimiçi derslere katılamaması derslerden uzaklaşmalarına sebep olmuştur. UNICEF’in (2020) “*Uzaktan Eğitimde Erişilebilirlik Raporu*”na göre yoksul evlerde ve kırsalda yaşayan okul çağındaki çocuklar, salgın sebebiyle eğitimden uzak kalma ihtimali olan en yüksek grubu oluşturmuştur. Dünya genelinde yoksulluk seviyesinde olan okul çağındaki çocukların %72’si, kırsal bölgelerde yaşayan okul çağındaki çocukların dörtte üçü canlı olarak sunulan uzaktan eğitim imkânlarına erişim sağlayamıyor. Bazı durumlarda evde gerekli teknolojik alt yapının bulunmasının bile, çocukların eğitime erişmesinde yeterli olmadığı belirtilmektedir. Bunun sebebi olarak; çocukların evdeki sorumlulukları yerine getirmek zorunda kalması, çalışmaya zorlanması, öğrenmeyi desteklemeyen ev ortamı, çevrimiçi ya

da TV yayınındaki müfredatın uygulanması için çocuğa gerekli desteğin sağlanmaması vb. yer almaktadır (UNICEF, 2020).

Küresel salgın sonucu yaşanan olumsuzluklar tüm eğitim kademelerini etkilemiştir, fakat salgın başladığında 1. sınıfa devam eden öğrenciler nispeten daha fazla olumsuzluk yaşamış olabilir. Öğrenme kayıpları yaşanması öğrenciler için büyük bir sorun teşkil etmektedir (Yıldız, Aksoy, Eryılmaz ve Korkmaz, 2021). Dezavantajlı konumda olan öğrenciler, öğrenme kaybından daha fazla etkilenmektedirler (Yıldız, 2021). Ev ortamında eğitimine devam eden çocuklar ve ailelerin, eğitim – öğretim sürecinin tam merkezinde olması sebebiyle aileleri bilinçlendirecek, çocuğu destekleyecek aile okuryazarlığı programlarına ihtiyaç duyulmuştur.

Çalışmalar incelendiğinde öğrencinin okuryazarlık becerilerine destek olan, ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirecek, ebeveynlerde okuryazarlık farkındalığı yaratacak bir programın özellikle ilkokulda eksikliği görülmüştür. Yapılacak olan bu çalışma ile kırsal kesimde yaşayan dezavantajlı ailelerin çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri; ailelerin, çocuklarının eğitimlerinde daha aktif rol almaları, çocuklarını desteklemeleri, ortak öğrenme deneyimleri oluşturmaları, evde aile üyeleriyle okuma ve yazma paylaşımları yapmaları beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokul 3. sınıfa devam eden dezavantajlı öğrenciler ve ebeveynleri için Aile Okuryazarlığı Programı geliştirip; geliştirilen bu programın öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini; ebeveynlerin aile okuryazarlık bilgi, uygulama ve tutumlarını nasıl geliştirdiğini belirlemektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin akıcı okuma becerileri nasıl gelişmiştir?

2. Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri nasıl gelişmiştir?
3. Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri nasıl gelişmiştir?
4. Aile Okuryazarlığı Programına katılan ebeveynlerin, aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumları nasıl gelişmiştir?
5. Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrenci ve ebeveynlerin programa ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuryazarlık, geleneksel olarak okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlanmış olsa da, okuryazarlığın anlamı, doğumdan başlayan ve kişinin yaşamı boyunca gelişen bir dizi karmaşık ve çok boyutlu becerileri kapsayacak ölçüde genişlemiştir (Wasik & Horn, 2012, s. 24). Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Projesi (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) tarafından okuma, “toplum tarafından gerekli görülen ve / veya birey tarafından değer verilen yazılı dil formlarını anlama ve kullanma yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Okuyucular, metinlerden çeşitli biçimlerde anlam oluşturabilirler. Öğrenmek için, okulda ve günlük hayatta okuyucu topluluklarına katılmak için ve eğlenmek için okurlar (Mullis & Martin, 2021). Çocuğun gelişim ve eğitiminde yaşamı boyunca önemli rol oynayan ailenin çocuğunun eğitimine aktif olarak katılması, çocuğun eğitimi için uygun ortam hazırlaması ve bütün bu etkinlik ve aktiviteleri yaparken çocuğuyla daha fazla etkileşim ve iletişime girmesi hem çocuk için hem de aile için önemli bir yere sahiptir. Bir annenin okuryazarlık düzeyi, çocuğun gelecekte okuldaki başarısının önemli bir yordayıcısıdır ve daha düşük okuryazarlık becerisine sahip yetişkinlerin çocukları ile birlikte okuma yapmaları daha düşük bir ihtimaldir (National Center for Education Statistics [NCES], 2013). Yükseköğrenim mezunu, sosyoekonomik durumu iyi olan annelerin

çocuklarında ortaya çıkan okuryazarlık sonuçları ise yüksektir (Puranik, Lonigan & Kim, 2011). Okullarda verilen aile okuryazarlığı programlarının, öğrencilerin ailelerinin kültürel ve eğitim seviyeleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır (Anderson, Smythe & Shapiro, aktaran Kim & Byington, 2016). Bu nedenle, aile okuryazarlığı programları, çocukların ve ebeveynlerinin okuryazarlık becerilerinin gelişimini teşvik etmek, aynı zamanda ebeveynlerin okuma kültürü oluşturmaları için etkili bir uygulamadır. Birinci sınıfta düşük okuma seviyesinde bitiren çocuklar için okuma yeteneğinde iyileşme mümkün olabilir. Çocukların 2. sınıfın sonunda elde ettikleri okuma başarıları düzeyi, daha sonraki okuma başarılarının belirlenmesinde, birinci sınıfın sonundaki okuma başarılarından daha güçlü bir yordayıcı gibi görünmektedir. 3. sınıfta çocukların okuma seviyesi, daha sonraki eğitim – öğretim yıllarının okuma seviyesini genellikle yordar ve 3. sınıftaki okuma seviyeleri düşük olan öğrenciler, sonraki eğitim kademelerinde de düşük okuma başarıları gösterebilir (Spira, Bracken & Fischel, 2005). Bu kritik yıllarda çocuğa okuryazarlık becerisi kazandırmak ve geliştirmek için aile ile iş birliği içinde olmak, aileyi eğitime dâhil etmek, ailede farkındalık yaratmak fayda sağlayabilir.

Okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki farklılıklar çocukların daha sonraki akademik başarılarını ve yetişkin olarak yetkinliklerini etkileyebilir (Duncan vd., 2007). Okula başladıklarında temel okuryazarlık becerisi gelişmemiş çocukların, ileri eğitim kademelerinde okulu bırakma olasılıkları 3 ile 4 kat daha fazladır (NCES, 2013). PISA’da akademik başarıları açısından Türkiye’nin yeterince iyi sonuçlar almadığı gözlenmektedir. Uluslararası alanda yapılan PISA’ya 2018 yılında katılan 77 ülkenin okuma becerileri alanındaki performanslarına bakıldığında Türkiye 43. sırada yer almıştır (MEB, 2019b). MEB, hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul unsurlarını içeren dört temel üzerine kurulduğunu ifade etmiştir. Ailelerin çocuklarla ortak paydada buluşabilmeleri için desteklenmesi, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin temel beklentileri arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

Öğrencinin okuryazarlık başarısında sosyokültürel faktörlerden çok çocuğun evdeki çevresi etkilidir (Au'dan aktaran Gül, 2007). Ev ortamındaki okuryazarlık etkinlikleri, okuryazarlık materyalleri ve bunlara erişim çocuğun okuryazarlık başarısında önemli bir yere sahiptir. PISA sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuklarıyla erken yaştan itibaren konuşması, sohbet etmesi, güncel konular hakkında paylaşımları ve deneyimlerini aktarması çocuğun ileriki eğitim yıllarında öğrenmesini ve iletişimini olumlu etkilemektedir. Ayrıca ebeveynleri eğitime aktif olarak katıldığında, daha büyük öğrencilerin bile bu durumdan faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır (OECD, 2012, s. 24). Bu katılımın sadece okuldaki eğitim – öğretime katılımla ilgili olması gerekmiyor. Okula katılımın yanında ev ortamında veya okul dışı ortamlarda yapılan okuryazarlık etkinlikleri de öğrencilere fayda sağlayabilir.

Aile okuryazarlığı eğitimlerinin, eğitim alanındaki etkileri geniş kapsamlı olabilir. Yapılan çalışmalarda iyi organize edilmiş aile okuryazarlığı programlarının genel olarak öğrenci başarısını, öğrenci – öğretmen etkileşimlerini, aile katılımını, sosyal duygusal gelişimi ve gelecekteki ekonomik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Mulhern, Rodriguez-Brown, & Shanahan, 1994; Mullis, Mullis, Cornille, Ritchson, & Sullender, 2004). Ailenin okuryazarlık düzeyi, çocukların okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra güçlü dil becerileri geliştirmelerini de etkiler. Bazı ebeveynler evde çocuklarına dil ve okuryazarlık için güçlü bir temel sağlar. Aileler öncelikle hikâye anlatımı, ailenin kültürel tarihini paylaşmak gibi yollarla sözel iletişim kurarlar. Bazı ebeveynler, özellikle sınırlı okuma yazma becerisine sahip olanlar veya sınırlı örgün eğitim almış olanlar, çocuklarının erken dil ve okuryazarlık gelişimini yeterince desteklemek için gerekli bilgi veya becerilere sahip değildir fakat günlük hayatta okuma, yazma ve matematik kullanımları ile ilgili çocukları tarafından model alınmaktadırlar. Sonuç olarak, bu çocuklar genellikle okulda okuryazarlık becerileri ile mücadele eder ve tam olarak yeterlik sahibi olamazlar. Bu da onları eğitim sonuçları, gelecekteki istihdam edilebilirlik, sosyal ve sağlık durumu ile ilgili yaşam boyu dezavantajlı duruma sokar (Wasik & Horn, 2012, s. 22). Ebeveynlerin aktif olarak eğitime katılmalarını sağlamak için tüm velilerle, özellikle de eğitime katılımda daha az istekli ebeveynlerle,

öğretmenlerin güçlü ve güvenilir ilişki kurmaları gerekmektedir (OECD, 2012, s. 26). Aile okuryazarlığında birden fazla kurum ve/veya kişilere görev ve sorumluk düşmektedir. Ebeveynin veya diğer aile üyelerinin eğitime dahil olmasını sağlamak öğretmenin yönlendirmesi, aileleri bilgilendirmesi ile gerçekleşebilir. Ebeveyn ve öğretmen arasındaki ilişki ve iletişimin güçlü tutulması öğrenciye, aileye ve dolaylı olarak öğretmene fayda sağlayabilir.

Aile okuryazarlığı programında çok fazla sayıda kurum ve kişi iş birliği içerisinde çalışabilir: Okul idaresi, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, ana sınıfı öğretmenleri, aileler, öğrenciler, öğrenci akranları gibi. Bu program toplumun birçok kesimini işin içine dâhil ettiği için bu kişilerin öğrenmeye, okumaya, yazmaya bakış açılarında bir değişiklik meydana gelebilir. Bu değişiklik toplumun küçük bir kesiminde meydana geliyor gibi gözükse de aslında bakış açılarında meydana gelen değişiklik, kişilere sorumluluk yükleyecek, şimdiki ve gelecek nesillerin yetiştirilmesi adına önemli bir adım olacaktır.

Türkiye’de ailelere yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ebeveynlik, aile ekonomisi, aile içi iletişim, sağlık gibi konulara ağırlık verildiği görülmektedir. Ailelerin okuryazarlık becerisini, tutum ve davranışlarını, bakış açılarını içeren; çocuklarının sadece okul öncesi eğitiminde ve ilkokula başladığı 1. sınıfta değil, dil becerilerinin gelişmeye devam ettiği sonraki eğitim kademelerinde de aktif olarak rol almaları son derece önemlidir. Dezavantajlı aile ve çocukların dezavantajlarının giderilmesine yardımcı olmak ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için ilkokul düzeyinde programların eksikliği görülmüştür. Bütün bunlar göz önünde bulundurularak ebeveynlerin, aile okuryazarlığı bilgi ve uygulama becerilerini artırması, ailenin yaşam boyu öğrenme ile ilgili farkındalık oluşturmaları, çocuğun okuryazarlık becerilerinin devam ettiği ilkokul seviyesinde ebeveynlerin eğitim ve öğretime öğretmenle birlikte aktif olarak katılması, aile – okul, aile – çocuk iletişimini olumlu yönde ilerletmesi, öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini geliştirmesi düşünülen bir Aile Okuryazarlığı Programı geliştirilip ve uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ailelerin eğitimi için program geliştirme konusunda Milli

Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimine proje geliştirme konusunda fayda sağlayabilir. İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne, öğretmenlere aileyi sürece dâhil etme becerisi kazanması ve uygulaması konusunda kaynak olabilir. Gelecekte aile okuryazarlığı ile ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara yön vermesi bakımından önemli olabilir.

1.4. Tanımlar

Okuryazarlık: Toplum tarafından inşa edilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneğidir (Kellner, 2000).

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2009, s. 1).

Yazma: İşlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır (Güneş, 2017, s. 158).

Aile okuryazarlığı: Aile okuryazarlığı, aile üyelerinin okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sağlanan hizmetlerdir (Wasik & Horn, 2012, s. 23).

1.5. Sayıtlar

Araştırmada;

1. Öğrencilerin ve ebeveynlerin ölçme araçlarına gerçekçi cevap verdikleri,
2. Araştırmacının çalışma süresince objektif hareket ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Hatay ili Yayladağı ilçesindeki araştırmanın yürütüldüğü okula devam eden 3. sınıfın bir şubesindeki 18 öğrenci ve ebeveynleriyle,
2. Aile okuryazarlığı programının uygulanacağı 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile,

3. Hazırlanan Aile Okuryazarlığı Programı ile,
4. Aile Okuryazarlığı Programı'nda kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.





BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuryazarlık

Okuryazarlık, sadece yazı sembolleri ile ifade edilen bir eylem olmaktan ziyade birçok zihinsel becerinin ve dilin kullanılmasını gerektiren, kişilerin iletişim becerileri ve tutumunu ifade eden eğitim terimidir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlığı; ulusların, varlıklarını sürdürüp kalkınabilmeleri için temel şartlardan biri olarak gören Güneş (2019a), okuryazarlığın zaman içerisinde; eğitim yaklaşımları, okuma yazma öğretim yöntemleri, değişen bakış açısı, farklılaşan koşullar, okuma yazmaya duyulan ihtiyaçların farklılaşması gibi sebeplerle değişime uğradığını ve çeşitlendiğini ifade etmektedir. Hem sözlü dille hem de okul öncesi yıllarda gelişen okuryazarlık becerileri, sonraki okuryazarlık becerileri için önemli temellerdir (Missall, vd., 2007; Poe, Burchinal, & Roberts, 2004; Roth, Speece, & Cooper, 2002). Okuryazarlık becerilerini ilkokul üçüncü sınıfın sonuna kadar kazanmış olma bu beceriler açısından kritik bir dönemdir. Bu kritik dönüm noktasına ulaşamayan öğrenciler genellikle daha sonraki eğitim kademelerinde düşük başarı gösterebilir, liseden mezun olmadan okulu bırakabilirler. Aynı zamanda düşük sosyoekonomik düzey, çocukların lise mezuniyet oranları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Hernandez, 2011). Erken yaşlarda okuma becerisini tam olarak kazanamamış öğrenciler, ileriki okul yıllarında da okuma becerisi kazanmakta zorluk yaşamaktadırlar (Fletcher & Lyon, 1998). Fakat, okuma

yazmada zorluk yaşıyan çoğu çocuk için bu durum değişmez değildir (Spira, Bracken, & Fischel, 2005). Birinci sınıfta ortalamanın altında okuyucu olarak sınıflandırılan, okumada zorlanan çocukların yaklaşık yarısı, altıncı sınıfta ortalama seviyede bir okuma becerisine sahip olabilmektedir (Phillips, Norris, Osmond, & Maynard, 2002), Okuryazarlık ortamı, sosyoekonomik düzey, aile okuryazarlık bilgi ve tutumu çocuğun okuryazarlık durumunu etkilemektedir.

2.2. Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık türlerinden olan okul öncesi dönemde okuryazarlık, ev okuryazarlığı, aile okuryazarlığı kavramları aşağıda incelenmiştir.

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Okuryazarlık

Okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlıkla ilgili kazandığı tüm bilgi ve beceriler ön okuryazarlık (pre-literacy) olarak değerlendirilmektedir. Çocukların erken çocukluk döneminde ortaya çıkan okuma ve yazmaya karşı olan ilgileri, her çocukta farklı şekilde gelişim göstermektedir. Bazı çocuklar çeşitli materyaller ile okuma ve yazma davranışlarını sergilerken, bazı çocuklarda ise okuma – yazmaya karşı ilgi daha geç ortaya çıkabilmektedir. Bu farklılıklar çocuğun gelişim özellikleriyle ve çevresindeki uyaranların, örnek alabileceği kişilerin davranış ve tutumlarıyla da ilgilidir. Bu durum ön okuryazarlık kavramı olarak yorumlanmaktadır (Kılıç, 2018, s. 17). Okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlıkla ilgili sahip oldukları bilgi ve beceriler, daha sonraki dönemlerde çocuğun okuma başarısını etkilemektedir (Nelson, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Çoğu çocuk anaokuluna veya birinci sınıfa girene kadar okuma anlamında resmi bir kurumdan eğitim almasa da, geliştirilen beceriler okuma yeterliliğinin gelişimi açısından önemlidir (Purpura, Hume, Sims, & Lonigan, 2011). Okuma yazma öğretiminden önce

gelişen okuma ve yazma becerilerine, bilgilerine ve tutumlarına erken okuryazarlık (early literacy) becerileri denir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Öğrencilerin erken yaşlarda okuryazarlık kavramları hakkındaki bilgileri, daha sonraki eğitim – öğretim yıllarında da okuma başarısının iyi seviyede olmasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda ana sınıfında öğretilen erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kavramlar, çocukların daha sonraki yıllarda öğrendikleri okuryazarlık kavramlarını çok daha kolay kavramalarını sağlamaktadır (Phillips, Norris, & Mason, 1996).

Yeşeren okuryazarlık (emergent literacy) yaklaşımı ise okuryazarlık kavramının çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan ve devam eden gelişimsel bir olay olduğunu savunur. Bebeklikten başlayıp çocuğun ilkokula başlayacağı zamana kadar geçen sürede karşılaştığı okuma ve yazma aktiviteleri, çocuk için yaşamı kolaylaştıran ve vazgeçilmez bir unsur olarak görülür. En önemli okuryazarlık aktivitelerinin başında birlikte kitap okuma etkinliği vardır. Çocuk bu aktivitelerle yazılı dilin farkına varır (Ege, 2006). İlköğretim yıllarında öğrencilerde görülen okuma başarılarındaki farklılıkların temelinde çocukların okul öncesi aile ortamlarından edindikleri okuryazarlık bilgi ve beceri düzeyleri vardır (Cunnigham ve Zibulsky'den aktaran Akyüz & Doğan, 2017). Ailelerin, çocuklarının okuryazarlık uygulamalarına erken katılmalarının sonuçları oldukça etkili ve kalıcıdır (Mullis vd., 2004). Alıcı ve ifade edici dil becerileri daha yüksek olan çocuklar, ilkokulun ilk yıllarında okumayı öğrenme sürecinde (Catts, Adlof, & Weismer, 2006; National Early Literacy Panel, 2008; Storch & Whitehurst, 2002) ve daha sonra okuduğunu anlamada daha başarılı olmaktadır (Storch & Whitehurst, 2002).

Ailelerin eğitime katılımının sonuçları ilk yıllarda ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte ailelerin çocukların okuryazarlık becerilerine verdiği önemin sonuçları gençlik yıllarında ve hatta çocuk yetişkin olduğunda da devam etmektedir (Desforges & Abouchaar, 2003).

Tüm öğrenciler için, yüksek kaliteli erken eğitim, uzun vadeli akademik başarıları sağlamak için çok önemlidir. Tüm çocuklara, dil becerileri ve yazma faaliyetlerinde bulunmaları için fırsat verildiğinde okuma ve yazma gelişimi için güçlü bir temel oluşturabilir. Etkili erken

okuryazarlık eğitimi, çocuklara okuma yazma becerisi kazanacağı zaman için gelişimsel olarak uygun ortam, materyal, deneyim ve sosyal destek sağlar (Brown, 2014). Erken çocukluk dönemindeki araştırmalar incelendiğinde, çocuğun doğduğu andan itibaren bilişsel süreçleri gelişmekte ve ailesi ile birlikte okuryazarlık ortam ve etkinliklerine katılmaktadır. Erken okuryazarlık dönemindeki okuryazarlık etkinlikleri çocuğun okul dönemi akademik başarısında büyük etkiye sahip olduğundan ebeveynler ve diğer aile üyelerinin okuryazarlık yaklaşımları incelenmelidir.

2.2.2. Ev Okuryazarlığı

Ev okuryazarlığı, çocuğa evde sunulan okuryazarlık ile ilgili materyalleri, aile içi etkileşim, iletişim, okuryazarlık ile ilgili sunulan fırsatlar ve deneyimleri kapsamaktadır (Altun & Tanrıtekin-Erden, 2016). Birçok araştırma, ev okuryazarlığı ve okul okuryazarlığı başarısı arasındaki ilişkiyi, büyük ölçüde ebeveynlerin evde okuryazarlık faaliyetlerine katılımı olarak açıklanmaktadır (Suizzo & Soon, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Hill & Taylor, 2004; Gutman & McLoyd, 2000; Alston-Abel & Berninger, 2017). Ev okuryazarlığı ortamları daha çok ortak kitap okuma olarak değerlendirilmiştir. Kavram zaman içerisinde değişmiş ve ev okuryazarlığı karmaşık ve çok yönlü bir yapıda ele alınmıştır (Weigel vd.'den, aktaran Grieshaber, Shield, Luke, & Macdonald, 2011). Ev okuryazarlığı uygulamaları daha çok ev ortamındaki, okuryazarlıkla ilgili ortamı, bilgi ve becerileri, tutumları, okuryazarlık paylaşımlarını kapsamanın yanı sıra evdeki medya kullanımını da içermektedir. Ev okuryazarlığı süreci karmaşık bir yapıdadır. Evde var olan yazılı (basılı) kaynakların sayısı, bu kaynakların kullanım düzeyinin göstergesi olmayabilir (Grieshaber, Shield, Luke, & Macdonald, 2011). Evde var olan materyallerin etkileşimli bir ortamda kullanılması, paylaşılan okuryazarlık bilgi, beceri, tutumları da ev okuryazarlığı açısından önemlidir.

2.2.3. Aile Okuryazarlığı

Aile okuryazarlığı hareketi, Taylor tarafından 1983 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya atılmıştır (Auerbach, 1995) ve ebeveynlerin, çocukların, aile üyelerinin günlük hayatlarında hem diğer aile üyeleriyle hem de toplum içindeki etkileşimleri esnasında kullandıkları okuryazarlık uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Homer, 2008). Aile okuryazarlığı, aile üyelerinin eğitim olanaklarını ve yeneklerini geliştirmeye odaklanır. Çocukların okuryazarlık gelişimini destekleyecek ebeveyn – çocuk etkileşimini ve etkileşimin kalitesini artıracak aile ortamlarını zenginleştirir (Saracho, 2002). Taylor'ın 1983 yılında aileyi temele alan çalışmasından sonra ailelerin eğitim – öğretim sürecindeki rolüne ilgi giderek artmıştır. Aile okuryazarlığı, bazı araştırmacılar için okuma – yazma bilmeyen veya az bilen aileler için onlara destek içeren programları ele alırken; bazı araştırmacılar için okuryazarlığın aile bağlamında uygulanması ve geliştirilmesi olarak ele alınmıştır. Aile okuryazarlığı kavramı ailenin çocuğun okuma yazmasını geliştirmesi olarak düşünülürken son yapılan çalışmalar; kardeşlerin, kuzenlerin, büyükanne – büyükbabalar gibi aileden veya ailenin yakın akrabaların da çocuğun okuryazarlık gelişimine destek olduğunu göstermektedir (Anderson, Anderson, Friedrich, & Kim, 2010). Aile okuryazarlığının amacı, çocukların okuryazarlık standartlarını iyileştirmektir. Okuryazarlık becerileri zayıf ailelerin çocuklarının, eğitimdeki başarıları istendik şekilde olmayabilir ve bu olumsuz çıktılar daha sonraki kuşakları da olumsuz etkileyebilir (Mulhern vd., 1994). Düşük sosyoekonomik düzeyde ve düşük eğitim seviyesindeki yetişkinler çocuklarına kitap okuma ve okuryazarlıkla ilgili rol model olma konusunda eksiktirler. Bununla birlikte ekonomik kaygılar, okuma etkinliklerini arka plana atabilmektedir. Aile okuryazarlığı çabaları bu engelleri aşmak için birer fırsattır (Anderson, 1994, s. 19). Aile içindeki söylem ve diyalog, çocukların dil ve okuryazarlık öğrenme becerilerini etkilemektedir ve benzer koşullarda veya yerlerde yaşayan aileler arasında bile ayırt edici aile modelleri bulunmaktadır. Aile okuryazarlığı, aile içindeki sözlü ve yazılı iletişimi içerir ve ailenin çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme çabalarını kapsar (Wasik & Horn,

2012, s. 26). Genel olarak aile okuryazarlığı, çocuk dünyaya geldikten sonra, onun kişisel, sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarının ailesi tarafından yeterli şekilde karşılanması için ailenin belirli becerilere odaklanmasını sağlar. Bu beceriler, bebeklikte beslenme ve sağlık, okul öncesi dönemde dil gelişiminin desteklenmesi, okula başlama sürecinde okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi olarak düşünülebilir. Bu süreç hem çocuk için hem ebeveyn için birçok fayda sağlar. Aile okuryazarlığında sağlanan faydalar, günü kurtarmanın çok ötesinde uzun vadelidir.

Aile okuryazarlığı doğal olarak aile üyeleri arasında kendiliğinden var olabildiği gibi amaçlı olarak bir kurum tarafından belirli etkinlikleri içeren programlar olarak da başlatılabilir. Aile okuryazarlığı programları hedef gruba göre düzenlenen aile çocuk etkinliklerinden oluşabilir. Okuryazarlık becerisini kazanma konusunda akranlarından geri kalan öğrencilere, okuryazarlık becerilerini destekleyecek okul dışı ortamları ve deneyimlerini artırmak, geliştirmek için aile okuryazarlığı programları düzenlenebilir (Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011). Aile okuryazarlığı programları, çocukların erken yaşta öğrenmelerinin büyük ölçüde ebeveynleri tarafından etkilendiği, ebeveynlerin çocuklarının eğitim başarısını desteklemek için kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve bunlara değer vermeleri gerektiği ve ebeveynlerin çocuklarının ilk ve en iyi öğretmenleri olduğu inancına dayanmaktadır (St. Pierre, Ricciuti & Rimdzius, 2005). Aile okuryazarlığı programı, yetişkinler çocukların ebeveynleri olmasa bile, çocuklara ve yetişkinlere doğrudan veya dolaylı hizmetlere odaklanan, her iki nesil için program olarak tanımlanmıştır. 1990'ların başında, “aile okuryazarlığı” terimi, ailelere sunulan belirli uygulamalarla ilişkilendirilmiştir. Aile okuryazarlığının kavramsallaştırılması sonrasında, sadece erken çocukluk eğitimi ve yetişkin eğitimi uygulamaları sunmakla kalmayıp, aynı zamanda ebeveynlere çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmek için deneyimler sunan entegre bir program olarak hizmet vermeye başlamıştır (Wasik & Horn, 2012, s. 27). Aile okuryazarlığı programları genellikle ebeveynlerin belirli tema ve konuları ele alan bir dizi oturumlara katılmasını sağlayan etkinliklerdir. Aile okuryazarlığı programlarında; aile

üyelerinin çocukların okuryazarlık sürecine dâhil edilmesi veya ailenin okuryazarlığa teşvik edilmesi gibi farklı modeller geliştirilmiştir (Anderson, Anderson, Friedrich, & Kim, 2010). Bu modeller amaçlanan gruba göre ve elde edilmek istenen kazanıma göre belirlenmelidir. Kolombiya’da, Literacy British Columbia (Literacy B.C.) kurumu tarafından oradaki aile okuryazarlığı programlarını tanımlamak ve tanıtmak için bir dizi bilgi formu yayınlanmıştır. Bu bilgi formlarından birinde, aile okuryazarlığı programının hedefleri şu şekilde özetlenmektedir:

- Olumlu etkileşimlerin ve deneyimlerin paylaşılmasını destekleyen aile etkinlikleri ile okuma ve öğrenmeyi teşvik etmek,
- Ebeveynlerin, çocuklarının doğumdan başlayıp okul yılları boyunca devam eden okuryazarlık gelişimini destekleme yeteneklerini geliştirmek,
- Geleceğin başarılı yetişkinleri olacak ve güçlü bir topluma katkıda bulunacak olan çocukların, beslenme şartları ile ilgili ebeveynleri desteklemek,
- Ebeveynlerin kendi öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeleri için bir fırsat sağlamak,
- Çocuklar için okula hazırbulunuşluğu destekleyen, çocuğun gelişimine uygun öğrenme fırsatları sağlamak,
- Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve desteklemek (Aktaran Simpson, 2003, s. 12).

Aile okuryazarlığı programları hakkında yapılan değerlendirmeler sonucunda; bu programların okul öncesi çocukların gelişim becerilerini artırma, onları okula ve hayata hazırlama, yetişkin katılımcıların ebeveynlik becerilerini geliştirme, ebeveynlerin okul ortamına katılmalarını ve eğitimde rol model olmalarını sağlama, ebeveyn – çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirme, ebeveynlere eğitim ve öğretimlerini daha ileri seviyede sürdürebilecekleri bilgi, beceri kazanmalarına destek olma gibi hedefleri kazandırmaya destek olduğu söylenebilir (Anderson, 1994). Aile okuryazarlığı programları aile üyelerinin

eğitim olanaklarını geliştirmeye, aile üyelerini desteklemeye yardımcıdır. Okul veya farklı kurumlar tarafından uygulanabilir. Aile üyeleri için farklı okuryazarlık etkinlikleri içerebilir, öğrencinin okuryazarlık becerilerini geliştirmek için bir fırsat sunabilir.

2.3. Aile Katılımı

Aile katılımı, ailelerin desteklenip eğitilmelerini, eğitime katılmalarının sağlanmasını, çocukların eğitim deneyimlerinin artırılmasını, ev ile okul arasında iletişimin kurulup bu iletişimin devam ettirilmesini, eğitim programlarının ailenin katılımı ve katkısı ile zenginleştirilmesini kapsar (Köksal-Akyol, vd., 2016). Çocuğun eğitimi, kurum ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluk olduğu için ailelerin çocuğun eğitimine erken katılması çocuk için daha fazla kazanım elde etmek demektir. Anne babaların eğitime katılımı, kurum ile ev arasında devamlılığı sağlayıp, okulda kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde ve eğitimin sürekliliğinin sağlanması sonucunda başarının artmasında etkili olacaktır (MEB, 2013, s.10).

Ebeveyn katılımı ile ilgili literatürde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ebeveyn katılımında en yaygın kullanılan; koruyucu model, uzman model, aktarım model, müfredat-zenginleştirme modeli, tüketici model, ortaklık modeli olmak üzere altı model bulunmaktadır. Koruyucu modelde temel amaç, ebeveynin ve öğretmenin rolünü birbirinden ayırmaktır. Örneğin öğretmen, çocukları okulda eğitmekle yükümlü; aile ise çocukların ihtiyaçlarını karşılayıp okula zamanında göndermekle yükümlüdür. Bu modelde ebeveynlerin eğitime katılması, eğitime engel olarak görülmektedir. Uzman modelinde, öğretmenler uzman olarak eğitim kararları üzerinde kontrol sahibi iken ebeveynlerin rolü çocukları hakkında bilgi ve talimat almaktır. Aktarım modelinde, kontrol yine öğretmendedir, fakat burada ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılıp onları desteklemeleri söz konusudur. Aktarım modelinde öğretmen belirli bilgileri ebeveynlere aktarır, ebeveynlerin çocuklarına destek olmalarını ister. Müfredat-zenginleştirme modelinde ebeveynlerin okul müfredatına katkıda bulunacak yeterlilikte olduğu kabul edilir.

Ebeveynler ile öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri için fırsat sağlayan bu model, ebeveynlere müfredat geliştirmek amacıyla çocukların eğitimlerine dâhil olmanın bir yolunu sunar. Tüketici modelinde, öğretmen belirli bilgileri ve seçenekleri ebeveynlere sağlayıcı, danışman rolündedir. Ebeveyn, süreçte karar veren kişi rolündedir. Ortaklık modeline bakıldığında öğretmenler, eğitim konusunda; ebeveynler, çocukları konusunda uzman olarak görülürler. Öğretmenlerle ebeveynler arasındaki ilişki, çocuklara en uygun eğitimi sağlamak için ortaklık geliştirme olarak düşünülür. Eğitim alanında çalışan uzmanlar, öğretmenler için en uygun modelin ortaklık modeli olduğu düşünülmektedir (Hornby, 2011, s. 27-30).

Ailenin çocuğunun eğitimine katılması ve onu desteklemesi beklenmektedir. Fakat ailenin eğitim, kültür, sosyal, sosyoekonomik düzey, yaşanılan coğrafya, zaman gibi şartlar sebebiyle çocuğunun eğitimine her zaman katılması, çocuğunu kişisel gelişim ve akademik başarı anlamında desteklemesi mümkün olmayabilir. Dahası, ailenin bunları neden yapması gerektiğine dair farkındalığı olmayabilir. Bu durumda aile eğitim programları, özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan aileler ve çocuklar için fırsat olabilir. Aile eğitim programları, ailenin içinde bulunduğu yaşam şartlarına psikolojik ve sosyal açıdan uyum sağlamasına destek olur. Programlar anne – babalara çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi vererek onlara yardımcı olmayı hedefler (Tezel-Şahin & Özyürek, 2020, s.144). Aile okuryazarlığı ailelerin eğitime katılımını desteklemekte ve ailelere bu fırsatı sunmaktadır.

2.4. Okuryazarlığa Etki Eden Faktörler

Okuryazarlığa etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Okuma becerisi, sabit bir zaman diliminde gerçekleşmediğinden okul yıllarının başlangıcından itibaren süreç içerisinde gelişmektedir. Çocuğun okuma tutumu içsel, ailesel ve okulla ilgili olarak olumlu veya olumsuz etkilenmektedir (Kocaarslan, 2016). Öğrencinin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, aile üyeleri ve öğretmen gibi faktörlerden kaynaklanabilir. İlerleyen kısımda okuryazarlığa etki eden faktörlerden, ailenin, öğretmenin ve akranın rolünden bahsedilmiştir.

2.4.1. Okuryazarlıkta Ailenin Rolü

Aile, geçmiş ile gelecek arasında köprü vazifesi gören, kültürel değerleri miras olarak alıp oluşturduğu etkileşimli yapıyı geleceğe aktaran dinamik bir yapıdır (Yapıcı, 2010). Ailenin çocuğun hayata ve insanlara bakış açısını şekillendiren ilk ve en önemli kurum olması sebebiyle psikososyal gelişim evrelerinin kritik döneminde etkisi büyüktür (Aslanargun, 2007). Okuryazarlığın temellerinin atıldığı yer olan aile, çocuğun okumaya yazmaya ilişkin ilk algılarının, görgülerinin ve denemelerinin başladığı yerdir. Çocuk, ailedeki okuma yazma faaliyetlerini gözlemler ve okuryazarlıkla ilgili ilk algılarını oluşturur. Çocuklar için okuryazarlık becerileri, model alınarak, doğal öğrenme yöntemleriyle elde edilen tutum ve davranışlardır (Aşıcı, 2009). Çocuklar ilkokula başladığında ebeveynlerinin onlara kitap okuması, yaşı büyük olan çocuklarla güncel, sosyal ve siyasi konularla ilgili konuşması onların öğreniminde olumlu etkiye sahiptir. Ebeveynlerin sadece evde okuması bile çocuklara fayda sağlar. Çünkü çocuklar kitap okumanın ebeveynleri tarafından değer verilen bir etkinlik olduğunu düşünürler. Ebeveynleri eğitime dâhil olan çocuklar dil alanında, öz düzenleme becerilerinde, neyi nasıl öğrenecekleri konusunda oldukça iyidirler (OECD, 2012, s. 13). Anne ve babalar öğrencilerin okuma ilgilerini ve gelişimlerini desteklemede önemli rollere sahiptirler. Aynı zamanda öğrencileri güdülemek için okul ile ev arasında ilişki kurulması önemlidir (Demirel, M., 1992). Aile ile birlikte hikâye kitabı okuma, çocukların okuma motivasyonlarının geliştirilmesinde önemli rol oynar. Ailede okuma iklimi olumlu olduğunda, çocuklar okumakla daha fazla ilgilenir ve okumayı eğlenceli olarak görme olasılığı daha yüksektir. Çocukların ebeveynlerinin okuma amaçları ve çocukların okumayı nasıl öğrendikleri hakkındaki inançları, çocukların okuma motivasyonları ile ilgilidir. Okumanın bir eğlence kaynağı olduğuna inanan ebeveynlerin çocukları, okumanın gelişim yönünden becerilerini vurgulayan ebeveynlerin çocuklarına göre okuma konusunda daha olumlu düşünmektedirler (Baker, Scher & Mackler, 1997).

Hiç eğitim almamış veya eğitimini yarıda bırakmış ebeveynlerde eğitime önem verilmeyebilir veya kendi bilgi ve okuma seviyesini yetersiz görüp kendine güveni olmayabilir. Çocuğun okuma yazmaya başladığı yıllarda, ailedeki bireylerin çocuğu cesaretlendirmesi ve çocuğa yardım etmesi, çocuğun akademik hayatı üzerinde olumlu bir etki oluşturur. Eğitimli aile bireylerinde, öncelik çocuğun eğitimidir. Böyle bir anne baba çocuğun eğitimi ve akademik başarısı ile daha fazla ilgilenir (Leahy & Fitzpatrick, 2017). Aile içerisinde çocukların basit sorularını fırsata dönüştürüp çocuklara yaşam ve dünya hakkında açıklamaların yapıldığı, yaşanan günlük olayların geçmiş ve gelecekle ilişkilendirildiği evlerde yetişen çocuklar, okula bağlam dışı dil açısından daha hazır halde gelmektedir. Aynı zamanda tüm ailenin birlikte yemek yerken geçirdiği zamanın uzunluğunun, çocukların okuldaki okuma başarısına olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Ege, 2006). Ebeveynlerin kitap okuma ve akademik başarıya yönelik tutumları, çocuğun okuma, okul ve öğrenmeye yönelik tutumunu şekillendirmektedir (OECD, 2012, s. 52; DeBruin-parecki, 2009).

Okuma davranışı konusunda aile ve çocuk karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Etki yönü sadece ebeveynden çocuğa değildir, çocukların davranışları da ebeveynlerin davranışlarını etkileyebilir; bu da çocukların geleceklerini etkiler. Bu karşılıklı etki motivasyon gelişimi açısından önemlidir (Baker, Scher & Mackler, 1997). Ayrıca ebeveynlerin yanı sıra diğer aile üyelerinin de çocukların okuryazarlık gelişimini desteklemede önemli rolleri vardır (Mui & Anderson, 2008). Evde çocukla birlikte yaşayan abla, ağabey, büyükanne, büyükbaba gibi aile üyelerinin okuryazarlık davranışları çocuğun okuryazarlık davranışlarını etkilemektedir. Ailenin okumaya katılımı, öğrencilerin başarısı ile yakından ilgilidir (Sénéchal, 2006). Çocukların ailelerin dil ve okuryazarlığa daha fazla katılımı ile okuryazarlık becerilerini geliştirme olasılıkları daha yüksektir (Lam, Chow-Yeung, Wong, Lau, & Tse, 2013). Ailelerin çocuklarının okuryazarlık faaliyetlerine erken katılmalarının daha iyi ve uzun süreli etkisi olmaktadır (Mullis vd., 2004). Çocuğun doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu aile ortamı onun ileri yıllardaki okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde

etkilemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının ev okuryazarlık ortamları ile okumaya karşı tutumları arasında olumlu bir ilişki vardır (Altun, 2013). Çocuğun okumaya karşı hissettikleri aile ortamından etkilenebilir. Çocuğun okuduğunu anlama becerilerinde de aile etkilidir. Özellikle evdeki kitap sayısı, anne – babanın eğitim düzeyi, ailenin okumaya ayırdığı zaman çocuğun okuduğunu anlama becerilerini etkileyen aile faktörlerindendir (Erman-Aslanoğlu & Kutlu, 2015). Aile ve çocuğun, kısa metinler üzerinde yapmış olduğu çoklu okumalar (ailenin okuması, çocuk ile ailenin birlikte okuması, çocuğun tek başına okuması), akıcılığı ve kelime tanımayı geliştirir (Crosby, Rasinski, Padak & Yıldırım, 2015). Böylece gelecekteki okuma zorluklarını da önleyebilir (Carter, Chard, & Pool, 2009). Ailenin çocuk için yaptıkları veya yapmadıkları çocuğun hayatında bir etkiye sahiptir. Okuryazarlık sürecinde olan çocuk için ailenin en büyük görevi, evde aile tarafından desteklenmesi, çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmesine katkı sağlanması, birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapmaları olabilir. Aile okuryazarlık etkinliklerini planlı ve sistemli bir biçimde yapabileceği gibi kendiliğinden, doğal akışta da bu etkinlikleri devam ettirebilir. Ev, aileleler tarafından okulun devamı niteliğinde görülmelidir.

2.4.2. Okuryazarlıkta Öğretmenin Rolü

Öğretmen, öğrencinin aile ortamından sonra karşılaştığı ve uzun süreli bir arada bulunduğu, hayatına yön verecek bilgileri edindiği kişidir. Bu açıdan öğretmenin belirli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenciyle anne – baba etkileşimlerini kontrol altında tutmalı, okuma gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda öğretmen ailelerden yapabileceklerinden fazlasını istememeye özen göstermeli, açık ve destekleyici olmalı, ailelerden öğrencilerin okulda başaramayacağı becerileri evde öğretmelerini beklememeli, çocuklarıyla olumlu iletişim kurabilecekleri süreçler oluşturmalıdır (Demirel, M., 1992). Okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi aşamasında öğretmenin büyük sorumlulukları vardır. Bazı sebeplerle öğrencilerde okumaya karşı

ilgisizlik, isteksizlik olabilir. Bu durum öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını düşürür. Okuma yazmaya karşı motivasyonu artırmada öğretmen, çocuklarla birlikte doğal öğrenme ortamları oluşturmali, öğrenmenin amaç ve hedeflerini belirlemeli, ilginç ve farklı metinler kullanmalı, alternatif öğrenme stratejilerini çocuklara kazandırmalı, işbirlikçi ortam içerisinde çalışmalı, uygun övgü ve ödül kullanmalı, öğrenci merkezli değerlendirmeler yapmalı, öğrencilere karşı ilgili ve duyarlı olmalı olmalıdır (Akyol, 2009, s.7).

Bu sebeple ilkokulda çocukların okuma becerisini tam anlamıyla kazanıp bu beceriyi alışkanlık haline getirmesini sağlamak öğretmenlerin en önemli görevleri arasında sayılabilir. Öğretmen, çocukların öğrendiği pek çok ortamın bulunduğunu ifade etmeli ve ebeveynleri çocukların eğitiminde daha aktif rol oynamaya teşvik etmelidir. Ebeveynlerle ilgili yapılan araştırma sonuçlarını, en iyi ebeveyn uygulamalarını, hangi ebeveyn katılım türlerinin çocuklar için daha yararlı olduğunu ebeveynlerle paylaşmaları, ebeveyn ve çocuk için faydalı olacaktır (OECD, 2012, s. 26). Okuryazarlık sürecinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Öğretmen, çocuğun okuldaki akademik yaşamı boyunca önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmen ailelerle işbirliği içinde olup süreci desteklemelidir.

2.4.3. Okuryazarlıkta Akranın Rolü

Akranların, öğrencilerin öğrenimi ve başarısı üzerindeki etkisi uzun süredir araştırmacıların, eğitimcilerin, velilerin ilgisini çekmektedir. Eğitimciler için aile ve okulun katkısına kıyasla akranların ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koymak önemlidir. Bu etkinin ortaya çıkarılması akademik başarıdaki eşitsizlikleri gidermesi ve uygun öğretim uygulamaları tasarlanmasına yardımcı olabilir (Cooc & Kim, 2016). Akran işbirliği çocukların erken okuryazarlık gelişimini etkileyebilecek özellikte güçlü ve biçimlendirilebilir bir faktördür. Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (The Peer Assisted Learning Strategies [PALS]), çocukların okuma becerilerini geliştirmek için okuma becerisinde zorluk yaşayan akranlarına yardımcı olmalarını sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar, PALS'in çocukların fonolojik farkındalığı,

kelime okuma becerisi ve okuma akıcılığı sonuçları da dâhil olmak üzere, daha sonra okuma anlama sonuçlarıyla orta derecede ilişkili olan bir dizi erken okuma becerisini geliştirdiğini göstermiştir (Lemons, Fuchs, Gilbert & Fuchs, 2014). Okuryazarlık becerilerini kazanmakta güçlük yaşayan öğrenciler, okuryazarlık becerilerine sahip akranları ile çalıştıklarında olumlu sonuçlar elde edilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin akademik becerileri kazanması anlamında akranın rolü önemlidir (Cooc & Kim, 2016). Sosyal farklılıklar çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini etkileyebilir (Dickinson & Snow, 1987; Restrepo, Schwanenflugel, Blake & Neuharth-Pritchett, 2006). Çocuklar arasında var olan sosyal farklılıklar akranları arasında iletişim, etkileşim ve öğrenme ile aza indirgenebilir. Bu durum her iki taraf için de olumlu olabilir. Sınıfta akranlar birbirinin okuryazarlık becerilerine destek olabilir, birbirinden öğrenebilirler.

2.5. Akıcı Okuma Becerisi

“Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma yönüyle psikolojik; bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle de sosyal bir etkinlik sürecidir” (Anılan, 2004, s.91). Akıcı okuma becerisi, doğru okuma becerisi kazanma, bu beceriyi otomatik olarak sürdürebilme, okumada prozodik özellikleri kullanabilme ve aynı zamanda okunan metni anlama becerilerinden oluşmaktadır (Keskin & Akyol, 2014). Akıcı okuma, öğrencilerin metinleri doğru bir şekilde, metnin anlam ve içeriğine uygun hızda, anlayarak okumalarıdır (Kaya, 2016). Akıcı okuma üç beceriden oluşmaktadır: doğruluk, hız ve prozodi. Okumadaki doğruluk, bir metni okurken o kelimeyi tanıma ve ayırt etmedir. Kelime tanıma becerisinin kazanılması, akıcı okumanın temeli olarak görülmektedir (Baştuğ & Akyol, 2012). Kelime tanıma becerisi düşük olan bir birey, kelimeyi uygun zamanda tanıyamayacak, seslendiremeyecek veya yanlış seslendirecektir. Kelime tanıma süresi, okuma yazmaya geçildiği zamanların başında uzun olmaktadır. Öğrencinin sürekli okuması, kelimeyi çok

fazla gördüğünden kelime tanıma süresini kısaltacaktır. Bu durumda göz duruş süresinde kısalma olacak ve okuma hızlanacaktır (Güneş, 2017, s.154).

Kelime tanıma becerisi, bir metnin okunma hızını da etkilemektedir. Belirli bir seviyede, hızda okuma, otomatiklik olarak adlandırılır. Kazanılan okuma hızı sayesinde birey okumada otomatikleşir ve daha nitelikli okuma – anlama becerisi kazanabilir (Keskin&Akyol, 2014).

Prozodi, yazılı bir metnin sesli olarak betimlenmesidir. Akıcı okuma becerilerinden prozodik okuma, okunan metnin anlamına uygun bir biçimde metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve ritmik okumayı içerir. Metni uygun duyguyla ve uygun bir ifadeyle seslendirmek metni zenginleştirir. Prozodik okuma, anlamla yakın ilişkilidir. (Ateş, 2016).

Prozodi veya okumada etkileyicilik, okumada monotonluğu aşmanın yanı sıra okuduğunu anlama ile yakından ilişkilidir (Akyol & Şahin, 2019, s.49). Akıcı okuma, öğrencilere modellik edilerek kavratılmalıdır. Öğretmen farklı materyallerden çocuklara sesli okuma yapmalı, bunun yanında tekrarlayıcı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma gibi okuma tekniklerinden de faydalanmalıdır (Akyol, 2008, s.36). Okuma hızı kazanma, kelimeyi doğru okuma ve prozodik okuma, akıcı okuma becerilerini oluşturmaktadır. Bu kavramlar karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve birbirlerinden etkilenirler. Okumada otomatikleşen öğrenci daha doğru okur ya da kelimeyi doğru okuyan öğrenci daha hızlı okuyabilir. Öğrencilere akıcı okuma becerisi ilkokulun ilk yıllarında mutlaka kazandırılmalıdır.

2.6. Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahip olduğundan çocuklar okula başladığı andan itibaren okumanın öğretilmesine önem verilmesi gerekmektedir. İlkokulda okuma becerilerini tam olarak kazanamayan çocuklar daha sonraki öğretim sürecinde başarısız olabilmektedir (Akyol, 2019). Okuma, çocukların yapıp yapmamayı seçebilecekleri zahmetli bir etkinlik olduğu için motivasyon gerektirmektedir (Baker & Wigfield, 1999, s. 452). Okuma sürecinin önemli becerilerinden birisi de okuduğunu anlama

becerisidir. Yıldız, okuduğunu anlamayı, “bireyin okuma etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü” olarak tanımlamıştır (2010, s. 3). Öğrencilere okuduğunu anlama becerisi, eğitim sürecinin ilk yıllarından başlanarak kazandırılmalıdır (Anılan, 2004, s. 95). Bütün dersler okumayı gerektirdiği için okuduğunu tam olarak kavrayamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması güçtür. Nitekim okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki vardır (Demirel, M., 1992). Kitap okumak ve okuma yeterliliği arasında güçlü bir ilişki vardır (Anderson, Wilson & Fielding, 1988). İlkokuldaki çocukların okuduğunu anlama yeteneği ve kelime bilgisi gibi alanlardaki başarısı, ileriki okul kademelerindeki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Cunningham & Stanovich, 1997). Bu sebeple ilkokulda çocukların okuduğunu anlama becerisini kazanıp bu beceriyi alışkanlık haline getirmesini sağlamak öğretmenlerin en önemli görevleri arasında sayılabilir.

Okuduğunu anlamada sadece bilişsel süreçler değil, okumaya karşı motivasyon süreçleri de etkilidir. Aynı zamanda bireyler arasında kültürel ve yaşam deneyimleri bakımından önemli farklılıklar oluşturan sosyoekonomik düzey, okuma açısından da oldukça belirleyici bir faktördür (Yıldız, 2010). Okumaya yeni başlayan öğrenciler genel olarak okuma ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler. Ebeveynlerin okuma konusunda çocukları güdülemesi, çocukların okumaya karşı tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir (Baker & Scher, 2002). Okuduğunu anlama, akıcı okuma gibi becerilerinin geliştirilmesi okulda öğretmen tarafından gerçekleştirilirken, evde aile okulun tamamlayıcı konumunda olursa çocukların okuryazarlık becerileri artabilir. Aynı zamanda çocuğu ile birlikte okuyan, yazan, araştıran bir aile kendi okuryazarlık becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunabilir.

2.7. Yazılı Anlatım Becerisi

“Yazma, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır” (Güneş, 2017, s. 158). Yazma becerisi, sadece sözcükleri gösteren işaretlerle cümleler oluşturmak değil, aynı zamanda

bellekte tasarlanan düşüncelerin alıcının anlayacağı bir şekilde iletilebilmesidir (Dilidüzgün, 2020, s.21).

Yazma, beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde düzenleme, metinleştirme ve gözden geçirme gibi alt becerilerden oluşurken boyut olarak zihinsel ve fiziksel olarak tasarım, işlem ve paylaşma boyutlarını içermektedir (Güneş, 2017, s.158). Yazma becerisi hem fiziksel olarak hem zihinsel olarak süreç içerisinde gelişecek bir beceridir. Süreç içerisinde yavaş gelişim gösteren bu beceri öğretmen ve ebeveynler tarafından desteklenmelidir.

2.8. Aile Okuryazarlığı Kavramının Kuramsal Temeli

Eğitim – öğretim sürecinde öğrencinin öğrendikleri aileden bağımsız düşünülemez. Çocuğun doğduğu, büyüdüğü, ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği ortam ailedir. Aile, çocuğun ilk öğretmenidir denilebilir. Aile okuryazarlığı, ailenin çocuğun hayatı için büyük öneme sahip olmasını, bu sebeple de çocuğun öğrenme ve öğrenme ortamı için ailenin de eğitilmesini önemli görür. Aile okuryazarlığı, aile katılımı, aile eğitimi gibi çalışmaların kuramsal temeli Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Öğrenme Teorisi, Brofenbrenner'in (1977) Ekolojik Sistemler Teorisi ve Epstein'in (2002) Aile Katılımı Modeli'ne dayanmaktadır.

Vygotsky'nin “*Sosyokültürel Öğrenme Teorisi*”, kişiler arası etkileşimin, kültürel ve kişisel faktörlerin, insan gelişiminin temelinde olduğunu varsaymaktadır. Çevredeki kişilerle gerçekleşen etkileşimler, çocuğun gelişim süreçlerini harekete geçirip bilişsel olarak büyümeyi hızlandırmaktadır. Çocuklara bilgiyi verme gibi geleneksel bir anlayışta etkili değildir. Vygotsky'nin teorisine göre öğrencilerin yaşamlarındaki kişiler, nesneler, kurumlarla olan etkileşimleri, onların düşüncelerini değiştirir. Bu sebeple okul, öğrencilerin öğrenme ve vatandaş olma niteliklerini geliştiren bir kurumdur (Schunk, 2011, s. 243). Vygotsky'ye özgü olan “Muhtemel Gelişim Alanı” kavramına göre, çocuklar günlük yaşantılarında anne – babaları, kardeşleri, arkadaşları, öğretmenleri ile birçok etkileşim

yaşarlar. Bu etkileşimler ile çocuklara, kendi başlarına giyinmekten, mantıksal akıl yürüterek karmaşık problemleri nasıl çözeceklerine kadar her şeyi öğrenmelerine yardım ederler. Öğrenme sürecinde yetişkin, çocuğun değişen yeteneklerine uygun olan, onları yeni mücadelelere yönlendiren etkinlikler gerçekleştirirler (Öncü, 2018; DeBruin-parecki, 2009). Çocukların gerçeklik algıları, düşünceleri büyük oranda yetişkinler tarafından kolaylıkla şekillendirilebilir. Çocuklar, yetişkinlerin tesiri altına çok kolay girerler. Bu yüzden yetişkinlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin, çocuğu düşünmeye ve sorgulamaya teşvik etmesi gerekmektedir. Yetişkinler, çocukların zihinsel kapasiteleri yetersiz geldiğinde yerinde ve zamanında yapacağı girdilerle çocuğun zihinsel gelişimleri için olumlu destek sağlamalıdır. Bunların yanında çocuk, bilimsel düşünme ve sorgulama yeteneğinin önemli kısmını okulda kazanmaktadır. Okullar sistemli bir çalışma sonucunda çocuktaki bilişsel seviyeyi daha da üst seviyelere arttırmakla görevlidir. Bu konuda en büyük sorumluluk okullara aittir (Vygotsky, 2018, s.66). Çevrenin, çocuğun gelişimindeki öneminden dolayı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi aile okuryazarlığı programlarında ele alınan içerikler için uygundur.

Bronfenbrenner (1986), çocuğun gelişiminin, sadece aile içi süreçlerine değil aynı zamanda ailenin dışında gerçekleşen koşullara da bağlı olduğuna odaklanmıştır. Bronfenbrenner'in "*Ekolojik Sistemler Kuramı*", bireyin yaşadığı çevreden hem etkilendiğini hem de yaşadığı çevreyi etkilediğini savunur. Ekolojik Sistemler Teorisi'nde bireyin etkilediği ve etkilendiği beş farklı sistem bulunmaktadır. Bunlar, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistemdir. Ebeveynler, kardeşler, yakın akrabalar aile mikrosistemi içinde yer alırken, öğretmenler, arkadaşlar okul mikrosistemi içinde yer alır. Aile ile akran, aile ile okul, aile ile öğretmen arasındaki ilişki mezosistem içerisinde yer alır (Doğan, 2010). Bronfenbrenner'in (1986) Ekolojik Sistemler Teorisi, aile okuryazarlığı programlarında ele alınan içerik ve etkileşimler için oldukça uygundur. Ayrıca, Ekolojik Sistemler Teorisi, kendi gelişimi içinde yaşadıkları karmaşık ortamlardan etkilenen yetişkin öğrenciler için de önemlidir (Wasik & Horn, 2012 s. 30). Geliştirilen bu Aile Okuryazarlığı Programı'nda,

mikrosistem ve mezosistem içerisinde yer alan öğelerin, birbiri ile ilişkileri ve birbirine olan etkileri ele alınmıştır.

Okulların çocukları önemseme durumu, okulların çocukların ailelerini önemseme durumlarına yansır. Eğitimciler, çocuk ve aileyi birbirinden ayrı düşünmemeli, yani ailenin işini yapması ve çocukların eğitimini okullara bırakmasını beklememelidir. Eğitimciler, öğrencileri birer “çocuk” olarak görürlerse, muhtemelen hem aileyi hem de toplumu çocukların eğitimi ve gelişiminde okulun işbirlikçisi olarak görürler. İşbirlikçiler, çocuklara yönelik ortak ilgi alanlarının ve sorumluluklarının farkındadır ve öğrenciler için daha iyi programlar ve fırsatlar yaratmak için birlikte çalışırlar (Epstein, vd., 2002, s.20).

Epstein aile katılımının birden fazla boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Aile Okuryazarlığı Programları, bu iş birliğini sağlamak için aileye, öğrenciye, öğretmene ve okula belirli ve planlı etkinlikler sunar.

Kapsamlı iş birliği programlarına katılım için altı tip aile katılım çerçevesi belirlenmiştir. Bunlar:

Tip 1: Anne – Babalık

Tip 2: İletişim

Tip 3: Gönüllülük

Tip 4: Evde Öğrenme

Tip 5: Karar Verme

Tip 6: Toplumla İş birliği Yapma (Epstein, 2002).

Bu açıdan Epstein’in Aile Katılım Modeli geliştirilen aile okuryazarlığı programının dayanak noktalarından biridir.

Aile okuryazarlığı programlarını etkileyen üç ana faktör vardır. Bunlar: a) gelişim kuramı, b) erken okuryazarlık ve aile katılımı araştırmaları, c) sosyopolitik gelişmeler.

Gelişimsel teori ve erken okuryazarlık araştırmalarının etkisi, 1960'larda hem eğitim uygulamaları hem de sosyal politika için yeni görüşler sağlamıştır. 1970'lerde ortaya çıkan sistem teorileri, çocuk gelişimini anlayabilmek için ekolojik bir perspektif önermiş ve

ailelere odaklanılmıştır. 1980'lerde, “aile okuryazarlığı” giderek sosyal ve eğitim odaklı bir alan haline gelmiştir (Doyle, 2012). Amerika Birleşik Devletleri'nde aile okuryazarlığı hizmetlerinde kullanılan temel tanım, 1965 tarihli “Elementary and Secondary Education Act” Yasası’nın 9101 (20) bölümünde olup, en son 2001 tarihli “No Child Left Behind Act” yasası kapsamında tanımlanmıştır. Bu mevzuat, aile okuryazarlığı hizmetlerini, gönüllü olarak sunulan hizmetler olarak tanımlamaktadır. Hizmetler, bir ailede sürdürülebilir etkili değişiklikler yapmak için yeterli yoğunluk ve süreye sahip olmalıdır. Ayrıca, hizmetler aşağıdaki unsurların tümünü içermelidir:

- A. Ebeveynler ve çocukları arasındaki interaktif okuryazarlık faaliyetleri,
- B. Ebeveynler için, çocuklarının ilk öğretmeni olmaları ve çocuklarının eğitiminde aktif yer alması,
- C. Ekonomik öz yeterliliği sağlayan ebeveyn okuryazarlığı eğitimi,
- D. Çocukları okul ve yaşam deneyimlerinde başarılı olmaları için yaşa uygun bir eğitim (Wasik & Horn, 2012, s. 27).

Birçok ülkede aile okuryazarlığı üzerinde doğrudan etkisi olan birçok önemli değişken tartışılmaktadır. Bunlar:

- Yetişkinlerin okuryazarlık düzeylerine ilişkin demografik veriler,
- Çocukların okuryazarlık düzeyleri,
- Ebeveynlerin çocukların okuryazarlığı üzerindeki etkisi,
- Göçün, çocuk ve yetişkin okuryazarlığı eğitimi üzerindeki etkisi (Wasik & Horn, 2012, s. 21).

Aile okuryazarlığı ve öğrenme programlarının evrensel bir modeli bulunmasa da genel olarak okul öncesi ve ilkokul çocukları, onların ebeveynleri, akrabaları veya bakıcıları programın hedef kitesidir. Anaokullarında, ilkokullarda veya toplum merkezlerinde uygulanabilir. Aile okuryazarlığı ve öğrenme programında uygulanan 4 tane yaygın yaklaşım bulunmaktadır:

- 1) Ebeveynlere ve çocuklara birlikte veya ayrı ayrı geniş hizmet sağlayan program,
- 2) Ebeveynlerin okuma – yazma becerilerini geliştirmek için doğrudan ebeveynlere dolaylı olarak ise onların çocuklarına hizmet sağlayan program,
- 3) Çocukların okuma – yazma becerilerinin geliştirilmesi için onların ilk eğitimcileri olan ebeveynlerin sürece dâhil edilmesiyle uygulanan program,
- 4) Doğrudan çocukları ve yetişkinleri etkilemeden ancak her ikisini de dolaylı olarak etkileyen toplumsal faaliyetler programı (örneğin, aile içi şiddet konusunda farkındalık oluşturan bir medya kampanyası) (Rabkin vd., 2018).



Şekil 1. Aile okuryazarlığı programı yaklaşımları.

Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., & Pietsch, M.'in "*Hamburg's family literacy project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings*", 2018, International Review of Education, 64, 651-677, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Aile Okuryazarlığında bazı araştırmacılar yaklaşımları farklı şekillerde ele almışlardır. Auerbach (1995), aile okuryazarlığında sağaltım, çoklu okuryazarlık perspektifi, sosyal değişim perspektifi olmak üzere 3 farklı yaklaşımdan bahsetmiştir. *Sağaltım yaklaşımı*,

genel okuryazarlık sorunlarının çözümünün, ebeveynlerin kendi okuryazarlıklarını geliştirmesine ve evde olumlu okuryazarlık ortamı oluşturmaya bağlı olduğunu savunur. Bu yaklaşım sadece aileler için değil, toplumun sorunları ve küresel ekonominin zorlukları ile başa çıkmak için ekonomik ve eğitimsel sorunları da ele alır. *Çoklu okuryazarlık yaklaşımı* ise kültürel kimliğin toplumu inşa ettiğini savunur. Bu yaklaşımla geliştirilen aile okuryazarlığı modelleri etnografik araştırmaları çoğunlukla ön plana almakta ve göçmen veya mülteci ailelere odaklanmaktadır. *Sosyal değişim perspektifi*’nin temel varsayımına göre ise marjinal insanların sorunları aile yetersizlikleri veya ev ve okul kültürleri arasındaki farklılıklardan ziyade toplumdaki politik, sosyal ve ekonomik faktörlerin karmaşık etkileşiminden kaynaklanmaktadır.

Bu iki farklı yaklaşım ele alındığında geliştirilecek olan bu Aile Okuryazarlığı Programı ile hem çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmek hem de düşük eğitim seviyesine sahip olan ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını geliştirmek hedeflenmiştir. Rabkin vd.’nin, (2018) aile okuryazarlığı programı yaklaşımları düşünüldüğünde “*ebeveynlere ve çocuklara birlikte veya ayrı ayrı geniş hizmet sağlayan program yaklaşımı*” geliştirilen programda esas alınmıştır.

Aile okuryazarlığı programları, hem yetişkinler hem de bir ailedeki çocuklara eş zamanlı eğitim fırsatları sunmaları bakımından benzersizdir (Shanahan, Mulhern, & Rodriguez-Brown, 1995). Aile okuryazarlığı ve öğrenme yaklaşımı, sadece okuryazarlık ve diğer bazı becerilerin gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda bütün yaş gruplarında yaşam boyu öğrenme kültürünü geliştirebilir ve kuşaklar arasındaki yapay engelleri ortadan kaldırır. Uzun vadede böyle bütüncül bir yaklaşım, kuşaklararası süregelen düşük eğitim seviyesi döngüsünü kırabilir (Rabkin vd., 2018).

Federal hükümet tarafından, 1989 yılında Even Start Aile Okuryazarlığı Programı adıyla ilk aile okuryazarlığı programı finanse edilmiştir. Bu programda 4 farklı unsur bulunmaktadır: erken çocukluk eğitimi, ebeveyn eğitimi, ebeveyn ve çocuk okuryazarlığı etkileşimleri ve yetişkin eğitimi. Sonraki yirmi yıl boyunca, federal hükümet bu programları uygulamak için

eyalet hükümetleri aracılığıyla yerel programlara fon sağlamıştır (Wasik & Horn, 2012, s. 27).

Uluslararası Okuma Derneği (The International Reading Association) Aile Okuryazarlığı Komisyonu, aile okuryazarlığında yer alan temel unsurları şu şekilde açıklamıştır:

1. Aile okuryazarlığı, ebeveynlerin, çocukların ve diğer aile üyelerinin evde ve toplumda okuryazarlığı kullanma biçimlerini kapsar.
2. Aile okuryazarlığı, günlük yaşamın rutinleri sırasında doğal olarak gerçekleşir ve yetişkinlerin ve çocukların “işleri tamamlamasına” yardımcı olur.
3. Aile okuryazarlığı, fikirleri paylaşmak için çizimleri veya yazıları kullanma, mesajları iletmek için notlar veya harfler oluşturma, kayıtların tutulması, talimatların okunması ve yönerge takibi, konuşma, okuma ve yazma yoluyla öyküleri ve fikirleri paylaşma gibi örneklerin kullanılmasını içermektedir.
4. Aile okuryazarlığı, bir ebeveyn tarafından amaçlı olarak başlatılabilir veya ebeveynler ve çocuklar günlük yaşamlarına devam ederken kendiliğinden ortaya çıkabilir.
5. Aile okuryazarlığı faaliyetleri, ailelerin kendi etnik, ırksal veya kültürel mirasını yansıtabilir.
6. Aile okuryazarlığı faaliyetleri bazı kurum veya ajanslar tarafından başlatılabilir. Bu faaliyetler genellikle ebeveynlerin, çocukların ve ailelerin okuma yazma davranışlarının kazanılmasını ve geliştirilmesini desteklemeyi amaçlamaktadır.
7. Dışarıdaki ajanslar tarafından başlatılan aile okuryazarlığı faaliyetleri arasında ailenin hikâye kitabı okuması, ödevlerin tamamlanması veya yazma etkinlikleri yer alabilir (Thomas’dan aktaran Simpson, 2003, s.11).

2.9. Aile Eğitimlerinin Tarihçesi

Aile eğitimleri ilk insandan başlayarak günümüze kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Tarihi, kültürel, dini, coğrafi ve ekonomik faktörler aile eğitimi üzerinde önemli etkiye sahiptir. Aile ve aile dinamikleri, tarihsel süreçte babadan oğula, anadan kıza aktarılmıştır. Bu sebeple aile eğitimin tarihçesi, ilk aile yapısına kadar dayanır (EARGED, 2011, s. 14). İnsanoğlu ilk zamanlarda hayatta kalmak için bilinçsiz şekilde kendini geliştirmeye çalışmış, sonrasında ise kendini geliştirmek ve ilerlemek için eğitime ihtiyaç duymuştur. Bu süreçte aile ve eğitim iki önemli konu olmuştur (Yapıcı, 2010). 18. yüzyıl ortalarına kadar ailede anne – babalar tarafından verilen eğitimin, eleştirel bir inceleme ve eğitilimin konusu yapılabileceği düşüncesi Fransa’da Montaigne, İngiltere’de Locke gibi nadir düşünürlerin düşüncesi idi. 18. yüzyıl ortalarında özellikle Jean-Jacques Rousseau, ailenin mutlak otorite ilkelerine başkaldırdı. Eğitim, ana – babaların hakkı olmaktan ziyade bir görev sayıldı. Bu anlayış etkin eğitim yöntemlerinin temeli olmuştur ve anne – babalar eğitimin temelini oluşturmuştur. 19 yüzyılın sonlarında çocuk psikolojisi alanında, 20. yüzyılda psikanalizin gelişimi sayesinde anne – baba eğitimi daha da gelişmiştir. Anne – babaların eğitimiyle ilgili ilk gelişme ABD’de 1889 yılında kurulan “Amerika Çocuk Araştırmaları Derneği” olmuştur. Bu derneğin faaliyet alanı giderek genişlemiş ve aile – çocuk sorunu, daha iyi bir ebeveyn nasıl olunur gibi konular ele alınmıştır. Bu eğitimler için danışma toplantıları, grup tartışmaları, dersler ve daha sonraları radyo ve televizyon yayınları yapılmıştır. “Ana – Babalar Okulu” kavramı aileleri eğitmek için ilk kez Paris’te 1929 yılında önerilmiştir. Bu okulun hedefi, anne – babaları eğitimcilik görevleri konusunda eğitmek, psikolojideki gelişmelerden haberdar etmektir. İlk Ana – Baba Okulu Paris’te kurulmuştur. Bu okulun giderek genişlemesi ve yayılması sonucu birçok ülkede anne – baba eğitimlerini gündeme getirmiştir (Özel, 1996, s. 34-35).

Dünyada ve Türkiye’de uygulanan aile eğitim programlarına bakıldığında her aşaması iyi planlanan, hedef kitlenin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun, etkili öğretim yöntemleri kullanılan, gerektiği gibi ölçme değerlendirme çalışmalarını yapılan, hedef kitlelere tanıtımı

yapılmış, yaygınlık kazanan ve sürdürülebilirliği olan programların başarılı olduğu görülmektedir. Bu programa katılan aile, çocuklar ve ailenin sosyal çevresinde olanlar bu programlardan değişen düzeylerde yararlanmışlardır (Ural, 2019, s.66).

2.9.1. Türkiye’de Aile Eğitimlerinin Tarihçesi

Latin harflerin kullanılmasını gerekli kılan harf inkılâbı 1 Kasım 1928’de bir dönüm noktası olmuştur ve Halk Dershaneleri teşkilatı ve yönetmeliğinde değişiklikler meydana gelmiştir. Bunun üzerine 1 Ocak 1929’da Millet Mektepleri açılmıştır. Millet Mektepleri ile Arap harflerini bilen ve bilmeyenlere yönelik ayrı eğitimler sürdürülmüştür (Kılınç, 2018). Millet Mektepleri yapı olarak Sabit Millet Mektepleri, Özel Millet Mektepleri, Gezici Millet Mektepleri, Köy Yatılı Dershaneleri, Halk Okuma Odaları olarak oluşturulmuştur. Bu süreçte ilkokul öğretmenlerinden faydalanılmasının yanında halktan eğitilmiş kişilerin desteğine de başvurulmuştur (Albayrak, 1994; Kılınç, 2018). Türkiye’de yetişkinleri eğitmek amacıyla kurulan Millet Mektepleri A ve B dersliği olmak üzere iki derslik şeklinde planlanmıştır. A dersliklerinde okuma – yazma bilmeyenlerin, B dersliklerinde ise Arap harfi bilen fakat Lâtin harflerini bilmeyenlerin eğitim – öğretimi amaçlanmıştır. Temel okuryazarlığın yanında hayat ve geçim bilgisi, vatandaşlığın gereklilikleri, hesaplama, ölçme, sağlık bilgisi, yurdumuz ile ilgili bilgiler verilmiştir (Albayrak, 1994; Türkoğlu, 1981). Bu dönemde uygulanan programların devamlılığını başarılı bir şekilde sağlamak amacıyla, 1930 yılında Halk Okuma Odaları açılmaya başlanmıştır. Halk Okuma Odaları, daha önce eğitime katılanların öğrendikleri bilgileri unutmamalarını sağlama, okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olma amacıyla kurulmuştur ve 1936 yılında 500 kadar okuma odası açılmıştır. Millet Mektepleri 1930’dan sonra Okuma Yazma Kursları olarak, 1953’ten sonra Halk Dershaneleri olarak isimlendirilmiştir. 1928-1959 yılları arasında Millet Mektepleri ve Halk Dershaneleri 97.317 okuma – yazma kursu açmış ve 1.867.920 kişi bu kurslara katılmıştır (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, 2011, s.29).

15 Nisan 1959’da askere giden erlerden okuma – yazma bilmeyenlere, askeri eğitimlerden önce okuma – yazmayı öğretmek, gerekli temel becerileri kazandırmak, bazı becerileri kazandırıp temel askerlik eğitimine hazırlamak amacıyla Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde “Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulları” (1959-1975) , halk arasındaki ismiyle “Ali Okulları” açılmıştır (Altunkaya, 2018). 1960’dan sonra ilkokul öğretmenleri, ücret almadan gönüllü bir şekilde açılan halk dersanelerinde okuma – yazma eğitimi vermişlerdir (Türkoğlu, 1981). Yetişkinlere okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra gerçekleştirilen proje ve çalışmalarla yetişkin olarak ihtiyaç duyabilecekleri konular için de eğitimler verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı yönetiminde, Dünya Eğitim Teşkilatı ve ABD tarafından sağlanan destekle 1971-1973 yılları arasında yetişkinler için “Fonksiyonel Okumayazma” isimli bir proje, pilot uygulamaya konmuştur. Beş ilde 50 okuma – yazma kursu açılmış 572 kişiye ulaşılmıştır. Proje uygulama sürecinde (1960-1980), 68.490 okuma – yazma kursu açılmış ve bu kurslarda toplam 692.596 kişi eğitim görmüştür (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, 2011, s. 30). 1970’lerden 1980’lere kadar işlevsel okuryazarlık kavramına yeni öğrenilenlerle ilişki kurma, çıkarım yapma, yeni metinler oluşturma gibi yeni niteliklerin eklenmesiyle, basit düzeyde temel okuryazarlığın ötesine geçiş sağlanmıştır. 1981 yılında okuma – yazma öğretme çalışmalarına “100. Yıl Okuma Yazma Seferberliği” eklenmiştir (Önal, 2010). Atatürk’ün doğumunun 100. yılını kutlamak için Milli Eğitim Bakanlığı kararı ile 23 Mart 1981’de başlatılan okuma – yazma seferberliği, düzenlenen geniş kapsamlı ikinci büyük seferberliktir. Bu seferberlikte doğrudan okuma – yazma eğitimi, fonksiyonel okuma – yazma eğitimi yapılmış, bunun yanında televizyonla okuma – yazma eğitimi yöntemi de kullanılmıştır (MEB, 2016).

Okumaz – yazmazlığın yüksek olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunan 13 ilde, UNICEF Türkiye Temsilciliği tarafından, 8 Eylül 1992 tarihinde Yetişkin Eğitimi Okuryazarlık Projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında “Herkes İçin Okuma Yazma Kampanyası” başlatılmıştır. Okuma – yazma öğretiminin yanında, aileler için temizlik,

tutumluluk, sağlıklı çocuk gibi konuları içeren kitapçıklar hazırlanmıştır. Bir diğer kampanya “Ulusal Eğitime Destek Kampanyası”dır. Bu kampanya, 10. Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer’in eşi Semra Sezer’in önderliğinde 2001 yılında başlatılmıştır. 2007 yılına kadar devam etmiştir. “Haydi Kızlar Okula” kampanyası 2003 yılında UNICEF ve MEB arasındaki işbirliği sonucunda başlamıştır. Van’dan başlayarak Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu’da bulunan 10 ilde yürütülmüştür. 2006 yılında 81 ile yaygınlaştırılmıştır. “Ana Kız Okuldayız” kampanyası MEB tarafından 2008-2012 yılları arasında uygulanmıştır. Kursu, 2 milyona yakın kursiyer başarı belgesi alarak bitirmiştir (Güneş & Deveci, 2020, s. 104-105). Okumaz – yazmaz yetişkinlere yönelik kurslar yıllar boyu devam etmiştir. Bu kurslarda temel okuryazarlık becerilerinin yanında sağlık, çocuk, temizlik, aile, temel matematik becerileri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.10. Türkiye’de Aile Eğitimi Programları ve Uygulamaları

Türkiye’de aile eğitimlerinin geçmişi, temelde okur – yazar birey yetiştirmeye dayanmaktadır. Yukarıda anlatılan, yetişkin bireylere okuma – yazma öğretimini dolaylı olarak aile eğitimi olarak ele alabiliriz. Çünkü yetişkinin okuma – yazma öğrenmesi, ailedeki diğer üyelerin okuryazarlık gelişimine de destek olmaktadır.

Aileyi eğitme, Türkiye’de Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyeleri ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) uzmanları tarafından 1982-1991 yılları arasında Erken Destek Projesi’nin hazırlanması ile başlamıştır. Bu program elde edilen bilimsel veriler, programda yeniliklere gidilmesine dayanak sağlamıştır. Bu program yıllar içerisinde geliştirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı ile 1993-1994 yılından itibaren iş birliği yapılmıştır. Program Halk Eğitim Merkezlerinde uygulanmıştır. Anne – Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan ve çocuğunu okul öncesi eğitime gönderemeyen annelere yönelik düzenlenmiştir (Kartal, 2019, s.197).

2.10.1. Anne – Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)

Anne – Çocuk Eğitim Programı, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından hayata geçirilmiştir. AÇEV, 1980’li yıllarda Boğaziçi Üniversitesi akademisyenleri tarafından yürütülen araştırma projesi ile hayata geçirilmeye başlanmıştır. Çocukların sadece %7’sinin okul öncesi eğitime ulaştığı gerçeği ile alternatif bir okul öncesi eğitim modeli olan Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) geliştirilip ve uygulamaları yapılmıştır. Bu programın ilk başarılı sonuçlarından sonra vakıf 1993 yılında kurulmuştur ve kurumsal yapıya kavuşmuştur (AÇEV, 2019). AÇEP 5-6 yaş arasında daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocuklar ve annelerine yönelik hazırlanmıştır. Programda annelere doğrudan ulaşılmış ve okul öncesi eğitimi konusunda destek verilmiştir. Okula gidemeyen dezavantajlı çocukların eğitim ihtiyacı ev ortamında karşılanmış gelişimlerini ilişkin bilişsel ve psikososyal yönden gelişimleri desteklenmiştir. Riskli grupta yer almanın okul başarısındaki etkisinin en aza indirilmesi hedeflenmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2008; Bekman, 2000).

Program genişletilip değiştirildikten sonra Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı iki yeni öge olarak eklenmiştir. Programda ilk etapta ev ziyaretleri ve grup toplantıları uygulanmıştır. Daha sonra ev ziyaretleri kaldırılmış ve sadece haftalık toplantılar yapılmıştır. Finans Vakfı, AÇEP’in telif haklarını almış ve 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile İstanbul’da yedi halk eğitim merkezinde AÇEP uygulanmıştır (Kartal, 2005, s.49). AÇEP bütünsel bir yaklaşıma sahiptir. Bu sebeple sadece çocuğa ulaşmak yerine hem çocuğu hem de çocuğun yakın çevresini hedefler. Yakın çevreden de ev ortamında, çocuğun tüm gelişimlerini destekleyen kişi olarak anne programa dahil edilmiştir. Bu programda çocuk ve annelere örgün eğitim hemen başlamadan önce ulaşmak amaçlanmıştır. (Kartal, 2005, s.50). Bu program hem çocuk hem yetişkin program örneğidir. Aynı zamanda program çocuk gelişiminde çevrenin rolünü vurgulayan ekolojik yaklaşımdan etkilenmiştir (Bekman, 2000). AÇEP Zihinsel Eğitim Programı, Anne Destek Programı, Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması unsurlarını içermektedir (Kartal, 2005, s. 51; Kadan, 2018, s. 352; Bekman, 2000). Program 25 hafta boyunca grup toplantıları şeklinde düzenlenmiştir. Her

bir toplantı 3 saat sürmüştür. AÇEV uzmanları programla ilgili öğretmenleri eğitmiş ve eğitilen öğretmenler her grupta yer alan 20 anneye eğitim vermişlerdir.

Her toplantının ilk bölümünde Anne Destek Programı'ndaki günlük konu ele alınır. “*Anne Destek Programı*” yaklaşımında annelerin, çocuğunun gelişiminin bütün yönleriyle ilgili duyarlılaşması ele alınmıştır. Annenin çocuğunun bilişsel, sosyal, duygusal gelişimine duyarlılığını artırıp çocuk gelişimini destekleyici ev ortamı hazırlama konusunda onları desteklemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca anne – babayı tutarlı ve olumlu bir anne – çocuk etkileşimi oluşturma konusunda desteklemeyi hedeflemektedir. Programda çocuk sağlığı, beslenme, çocuğun gelişim alanları ve özellikleri, yaratıcı oyun etkinlikleri, oyunun önemi, disiplin, olumsuz davranışları değiştirme yöntemleri, anne – çocuk etkileşimi ve iletişim gibi konular ele alınmıştır (Bekman, 2000).

Toplantının ikinci kısmı “*Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması*”na ayrılmıştır. Bu yaklaşımda, anneleri üreme sağlığı ve aile planlaması konularında duyarlılaştıracak konular ele alınmıştır. Üreme sistemi, sağlıklı gebelik, güvenli annelik ve aile planlaması konuları ele alınmıştır.

Toplantının üçüncü bölümünü “*Zihinsel Eğitim Programı*” oluşturmaktadır. Bu program için aracılı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Amaç bir yetişkinle çocuğu etkileşim içerisinde tutmak ve sonucunda ise çocuğun okula hazır olma düzeyini artırmak, çocuğun bilişsel gelişimini destekleyip düzeyini en üst seviyeye çıkarmaktır. Programda belli becerileri kazanma aşamasında annelerin çocukları desteklemeleri beklenmektedir. Zihinsel Eğitim Programında 25 çalışma formu bulunmaktadır. Her gün bunları tamamlamak 15-20 dk. sürer. Haftalık çalışma kitabı 20-25 sayfalık alıştırma içerir. Alıştırmalar el – göz koordinasyonu, duyuşal ayırım, sözel ve sayısal beceriler, dil gelişimi, sınıflandırma, sıralama, kavram, renk, biçimlerin öğrenilmesi, problem çözme becerileri ve genel yetenek gibi alanlara yoğunlaşmıştır. Aynı zamanda 8 resimli hikâye kitabı bulunmaktadır ve bu kısımda yetişkinle kitap okumaya önem verilmiştir (Bekman, 2000).

Programın hem kısa vadeli hem de uzun vadeli etkilerini ölçmek için araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre programa katılan anneler, çocuklarının zeka ve genel yetenek sınavlarında daha yüksek puan aldıklarını, okulda akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, eğitim hayatı içinde uzun süre kaldıklarını, daha olumlu benlik kavramı geliştirdiklerini, yetişkin hayatlarında ise daha yüksek statüde işe sahip olduklarını ve daha yüksek ücret aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler, çocuklarıyla ve eşleriyle iletişimlerinin güçlendiğini, ebeveynlik becerileri konusunda kendilerine güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir (Kartal, 2019, s. 198).

2.10.2. Ana – Baba Okulu

Türkiye’de Anne – Baba Okulu modeli 1982 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından başlatılmıştır. 1989 yılından itibaren 27 ilde gerçekleştirilmiş ve toplamda 17.000 aileye ulaşılmıştır (Özdoğan, 2006). Ana – Baba Okulu Programında, çocuğun gelişimsel özellikleri, çocuğun eğitimi, iletişim, cinsel eğitim, okul hayatı, çocukta uyum sorunu ve davranış bozuklukları konuları ele alınmıştır. Programda yetişkin eğitime uygun görsel, işitsel araçlar kullanılarak eğitim ortamı oluşturulmuştur. Program, son üç yıldır hafta sonları 09.30-13.30 saatleri arasında faaliyet göstermektedir. Program toplamda 32 saattir. Programda öğretim üyeleri, lisans ve yüksek lisans öğrencileri ve fakülte personeli görev almıştır. Program ilk etapta üniversite bünyesinde başlamış daha sonra farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde devam etmiştir (Kartal, 2019, s. 214-215).

2.10.3. Baba Destek Programı (BADEP)

Baba Destek Programı’nın başlıca hedef grubu İstanbul’a göç eden düşük gelirli babalardır. Program aile içi ilişkilerde ve psikolojik sağlıkla ilgili ortaya çıkabilecek sorunları önleyici niteliktedir. Babaların çocuk eğitimi ve gelişimine yapacağı katkının, ailede çok önemli

değişiklikleri beraberinde getireceği düşünülmüştür. AÇEV, Baba Destek Programını 1996 yılında pilot proje ile başlatmıştır. Programın amacı, babaları çocuk gelişimi konusunda bilgilendirip desteklemek ve çocuk eğitiminde babaların önemi ile ilgili farkındalık oluşturmaktır. Program vermek için Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan gönüllü öğretmenler eğitilmiştir. 2001 yılında, ilkokullarda ve Halk Eğitim Merkezleri'nde gönüllü öğretmenler tarafından 89 uygulama gerçekleştirilmiş ve 928 baba programa katılmıştır. 2002 Ocak ayında 1799 baba programa katılmıştır. 2003 yılından sonra programda değişikliğe gidilmiş ve 15 haftalık program 13 haftaya indirilmiştir (Atmaca-Koçak, 2004). 3-6 ve 7-11 yaşları arasında çocukları olan babalar için haftada bir oturum olacak şekilde, 13 haftalık bir uygulama düzenlenmiştir. BADEP 1996 yılından bu yana en başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere ve farklı kurumlarla iş birliği içerisinde olmuştur. Bu süreçte 60.000 babaya ulaşılmıştır (Akçınar, 2017).

BADEP'in içeriği, öncelikli olarak tanışma, babanın rolü, önemi ve çocuğa olan etkisi, aile tutumları, çocuk davranışlarının kabulü ve etkin dinleme, olumlu disiplin teknikleri, ben dili kullanımı, çocuğun gelişimsel özellikleri, kitap okuma, çocukla etkili zaman geçirme, duygusal, sosyal gelişim, oyun ve çocuk gelişimi, çatışma çözme yöntemleri olarak belirlenmiştir. Bu eğitimler boyunca babalara ayrıntılı eğitici kitap ve eğitim materyali verilmiştir (Kartal, 2019, s. 207-208).

Program sonucunda babalar konuların işlenişi ve aktarılışı bakımından memnun olduklarını, gruptaki diğer babaların deneyimlerden faydalandıklarını, çocuklarını bir birey olarak görmeye başladıklarını, daha hoşgörülü olduklarını, verilen sözü tutma konusunda daha dikkatli davrandıklarını, çocukları ile iletişimlerinin geliştiğini, çocuğuna daha fazla zaman ayırıp çocuklarını daha çok sevdiklerini, alternatif disiplin yöntemlerini kullandıklarını belirtmişleridir. Aynı zamanda babaların eşlerine yönelik davranışlarında olumlu gelişmeler olduğunu ve eşleri ile iletişimlerinin iyileştiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında babaların kendilerine yönelik algısında da değişiklikler olduğunu söylemişlerdir. Çocukları konusunda yeni bir bakış açısı kazanmış ve daha esnek hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Programın

babalara uygulanmasına rağmen annelerin tutum ve davranışlarında da olumlu gelişmeler olmuştur (Atmaca-Koçak, 2004).

2.10.4. Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitimi Programı

Benim Ailem Aile Çocuk Eğitim Programı, AÇEV iş birliğinde hazırlanmış aile eğitim modelini temel almıştır. 1988 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde başlatılmış Erken Çocukluk Eğitim Projesi'nin sonuçlarından yola çıkılarak “0-4 Yaş Anne – Çocuk Eğitimi Programı” adı altında yeni bir program geliştirilmiştir. Gazi Üniversitesi, MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliği ile 1993 yılında yaygınlaştırma çalışmaları başlamıştır (Kılıç, 2010).

2003 yılından itibaren Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı tarafından geliştirilen “0-6 Yaş Aile – Çocuk Eğitimi” programı uygulanmaya başlamıştır. Bu yeni programda birçok farklı kurumla işbirliği yapılmıştır. Program sosyoekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin kendileri ve 0-6 yaş çocukları için düzenlenmiştir. Program, 0-2 yaş grubunda çocuğu olan aileler için haftalık ev ziyaretleri, ayda bir yapılan grup toplantıları; 2-4 ve 4-6 yaş grubu çocuğu olan anneler için 15 günde bir yapılan ev ziyaretleri ve grup toplantıları şeklinde uygulanmıştır. Programı uygulayacak personel, Gazi Üniversitesi ilgili öğretim elemanlarınca 15 günlük eğitimlerle eğitilmişlerdir (Kartal, 2019, s. 211). Program her hafta 2 saatlik toplantı şeklinde 18 hafta boyunca devam etmiştir. Kurum çalışma şartlarına ve kırsal bölge ulaşım sorununa göre toplanma sıklığı ayda bir şeklinde düzenlenmiştir. Program “*Aile Eğitim Programı*” ve “*Gelişimsel Eğitim Programı*” olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır. Bölümler ve içeriği şu şekildedir:

Aile Eğitim Programı: 0-2, 2-4, 4-6 yaş çocuklarının anneleri için hazırlanmıştır. Programda her yaş grubu için hazırlanan içerikler birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak çocuk gelişimi, bebek bakımı, çocuk ile iletişim, oyun ve oyuncak, çocukta olumlu davranış geliştirme, sağlık ve beslenme gibi konular programın içeriğini oluşturmaktadır.

Gelişimsel Eğitim Programı: Çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanan haftalık programları içermektedir. Programda yer alan konular katılımcıların durumuna göre ev ziyaretlerinde ya da grup toplantılarında annelere öğretilmekte, eğitimci annenin uygulamalarını izlemektedir. Bunun yanında annelere evdeki malzemelerden oyuncak yapımı da öğretilmiştir (Kılıç, 2010). 1993-2003 yılları arasında 59 ilde 28.854 0-4 yaş aralığında çocuğa sahip anneye eğitim verilmiş, 2003 yılından itibaren 0-6 yaş “*Aile Çocuk Eğitimi Programı*” adı altında 6 ilde pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama için 120 uygulayıcı eğitilmiştir. Programın etkililiğini belirlemek için yapılan araştırmalarda annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyleri yükselmiştir. Annelerin aile içi iletişim, davranış yönetimi konularında daha başarılı oldukları sonucu belirlenmiştir (Kartal, 2019, s. 212).

2.10.5. Aile Okulu Projesi

Aile Okulu, MEB tarafından aileleri eğitmek için uygulanmaya konulmuş bir projedir. Çocukların sosyal, duygusal yönden desteklenmesi ve salgının olumsuz etkilerinin çocuklar ve veliler üzerinde azaltılmasını amaçlayan projede velilere eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Aile Projesi kapsamında aile içi iletişim becerileri, bilinçli ve güvenli teknoloji kullanımı, çatışma ve stres yönetimi, bağımlılık, sosyal duygusal beceri gelişimi, akran ilişkileri, sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite, ahlaki gelişim, ilk yardım ve çevre koruma bilinci dersleri verilmektedir. Proje kapsamında ailelere eğitim verebilmek için 81 ilde eğitici eğitimleri tamamlanmış ve bu kapsamda 1170 öğretmene eğitim verilmiştir.

Pilot uygulaması İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun, Adana ve Erzurum olmak üzere 7 ilde yapılan proje, 81 ilde uygulanmaya başlanmıştır. Bu eğitimler sonucunda yaklaşık 50 bin aileye ulaşılmıştır. Aile Okulu projesinde 2022 yılı sonu itibari ile 1 milyon aileye ulaşılması hedeflenmektedir (MEB, 2022).

Türkiye’de genel olarak aile eğitimlerine bakıldığında Cumhuriyet’in ilk yıllarında okuma – yazma eğitimi şeklinde gerçekleştiğini görülmektedir. İlerleyen yıllarda programların aileyi çocuğun eğitimine dâhil etme, çocuğun okul yaşamını destekleme amacıyla yapıldığı görülmektedir. Üniversitelerin ve/veya vakıfların yürütmüş olduğu programların genel olarak hedef kitlelerinin okul öncesi dönem öğrencileri ve anneleri olduğu görülmektedir. Bunun yanında sayıca az olsa da babaları da proje kapsamına alıp çocuğun okul yaşamını desteklemeyi amaç edinen projeler mevcuttur. MEB aile eğitimlerine önem vermekte, aileleri birçok noktada eğitmek için çeşitli projeler yürütmektedir.

2.11. Yurt Dışında Aile Okuryazarlığı Programları ve Uygulamaları

Aile okuryazarlık programları, çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmede ve ebeveynin katılımını iyileştirmede etkilidir (UNESCO, 2008). En başarılı okuma yazma programları, çocukların okuryazarlık gelişimi için yazılı, görsel ve sözlü etkinliklerin bir arada olduğu programlardır. Her sosyoekonomik sınıf ve eğitim düzeyinden ebeveynlerin, çocuklarının okulda başarılı olmaları için beklentileri vardır, ancak genellikle okul çalışmalarına nasıl yardımcı olacaklarını veya öğrenmeye karşı nasıl olumlu bir tutum geliştireceklerini bilmeyebilirler (Epstein, 2002). Bu sebeple ebeveynler belirli programlara dâhil edilebilirler. Yurt dışında uygulanan aile eğitim programlarının bir kısmı aşağıda açıklanmıştır.

2.11.1. Erken Başlangıç Programı (Head Start Programme)

1960’ların ortalarında başkan Johnson yoksullukla mücadele savaşı başlatmıştır. Bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri’nde federal hükümet tarafından gelir düzeyleri düşük ailelerin çocuklarına Head Start gibi geniş çaplı erken müdahale programları geliştirilmiştir. ABD’de aile okuryazarlığı programlarının temel amacı, başta sosyoekonomik seviyesi düşük olan azınlık çocukları olmak üzere, risk altında olduğu düşünülen çocukların eğitim şartlarını iyileştirmektir. Head Start ve benzeri programların uygulayıcıları, gelir düzeyi düşük

ailelerin çocuklarının, akranları ile arasındaki farkın kısmen de olsa bu tür programlarla giderilebileceğini savunmaktadırlar. Bu programlar ile ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere ve çocuklarına sosyal ve eğitsel fırsatlar oluşturarak yoksulluğun olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlamışlardır. Bu programlardan ilk sayılabilecek olan da "Head Start" programıdır (Shonkoff ve Meisels, 1990).

Head Start programı, sosyoekonomik açıdan yoksul ailelerin okul öncesi yaşındaki çocuklarının bilişsel, sosyal (okula uyum gibi), duygusal ve fiziksel (sağlık, beslenme gibi) gelişimlerine destek vermek amacıyla geliştirilmiş bir programdır (Bradley, Chazan-Cohen, & Raikes, 2009). ABD’de hükümet tarafından en çok desteklenen programlarından biri olan Head Start programı bebekler, okul öncesi küçük çocuklar için sağlık, beslenme tıbbi izleme ve tedavinin yanı sıra ebeveynlik ve sosyal hizmet destekleri olmak üzere çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına odaklanan geniş kapsamlı bir programdır. Bugüne kadar programa yaklaşık 37.000.000 öğrenci katılmıştır. Program hâlâ 245.000 personel ile 1600 Head Start kursunda yılda 1.000.000’den fazla öğrenciye imkân sunmaktadır (National Head Start Association [NHSA], 2019). Program ABD’nin kırsal bölgelerindeki eyaletlerde ve yerlilerin bulunduğu bölgelerde hâlâ uygulanmaktadır.

2.11.2. Kitaba Başlama Eğitim Programı (Bookstart Educational Programme [BEP])

BEP, Birleşik Krallık'ta uygulanmakta olan entegre bir ev tabanlı okul öncesi eğitim ve erken çocukluk gelişim programıdır. Program, hem okul öncesi çocukları hem de ebeveynlerini hedeflemektedir. Bu nedenle, İngiltere'deki tüm çocuklar için çocukları okul öncesi eğitime hazırlamak ve ebeveynleri teşvik ederek evde öğrenme kültürünü oluşturmak programın öncelikli amacıdır. Program erken yaşlardan itibaren çocukları kitap ve hikâyelerle tanıştırmayı amaçlamaktadır (Booktrust, 2020). BEP'in kurumsallaşması, çocukların ilk bakıcıları ve eğitimcileri olarak kabul edilen ebeveynlerin, çocukların psikososyal (yani

bilişsel, duygusal, kişilik, dil vb.) gelişiminde kritik bir rol oynadıkları düşüncesine dayanmaktadır. Nitelikli okul öncesi eğitime erişimin çocukların bilişsel gelişimini olumlu etkilediği (Aslanargun & Tapan, 2011), bunun sonucunda uzun vadeli öğrenme potansiyellerini arttırdığı (Kök, Tuğluk ve Bay, 2005) araştırmalarda belirtilmiştir.

BEP, 1992'deki başlangıcından bu yana Birleşik Krallık'ta erken çocukluk eğitiminin gelişimi ve yaygınlaşmasında önemli bir etkiye sahip olmuştur. Program her yıl 2 milyondan fazla çocuğa ulaşmaktadır. BEP Birleşik Krallık'taki tüm çocuklar için, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı topluluklarda yaşayanlar için evlerinde sürdürülebilir erken çocukluk eğitimi fırsatları oluşturmaktadır. Birleşik Krallık'ta nitelikli okul öncesi eğitim uygulamalarını teşvik etmekte, çocuklara kitap okumayı sevdirmeye çalışmakta, çocukların erken yaşlardan itibaren psikososyal ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Program aile temelli öğrenme kültürü oluşturarak, ailelerin birer etkili eğitimciler olmaları için çalışmaktadır. Bu nedenle ülke genelinde her çocuğun ailesine kitaplar, kaynaklar, destek ve rehberlikle ulaşmaktadır (Booktrust, 2020). Ayrıca Booktrust (2020), web sitesinde, kitap incelemeleri ve etkileşimli oyunlar dâhil olmak üzere, her yaştan ve beceriden öğrenci ve okuyucu tarafından ücretsiz olarak kullanılabilen indirilebilir kaynakları sunar.

2.11.3. Aile Okuryazarlığı Projesi (Family Literacy Project [FLY])

Çocukların karşılaştığı eğitimsel zorlukları ele almak için (özellikle yoksun sosyal geçmişe sahip olanlar ve göçmen ailelerden olanlar), UNESCO Eğitim Enstitüsü (UIE) ve Hamburg'daki Devlet Öğretmen Eğitimi ve Okul Geliştirme Enstitüsü (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) 2004 yılında Aile Okuryazarlığı Projesi'ni (FLY) başlatmıştır. Proje ilk olarak Hamburg'un yoksul ve çoğunlukla göçmenlerin yaşadığı semtlerinde bulunan yedi okul ve iki anaokuluyla iş birliği içinde pilot olarak uygulanmıştır.

Pilot uygulamanın 2009'da sona ermesinden sonra, proje Hamburg'da yoksul bölgelerde bulunan 25 okula, aile okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi için ek kaynaklar sağlamaktadır. FLY, ebeveynleri, okul öncesi, anaokulu ve ilkokuldaki çocukları ve ayrıca özel öğrenme ihtiyaçları olan çocukları hedefleyen nesiller arası bir aile okuryazarlığı programıdır. FLY, çocukların okuma yazma eğitimine ebeveynleri ve diğer aile üyelerini aktif katılımlarını sağlayarak okul ile aileler arasında köprüler kurmayı amaçlamaktadır. Hedeflenen insanların çoğu sosyal olarak dezavantajlı topluluklardan oluşmaktadır. Proje, ebeveynlerin ve çocuklarının okuma yazma becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve yaratıcılık) geliştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca, okul ile ev temelli öğrenme süreçleri arasındaki güçlü bağlantıları ile ebeveynleri evde okuryazarlık faaliyetlerini artırmaları için desteklemek ve çocuklarının okul başarılarına yardımcı olmalarını sağlayıp geliştirmeyi amaçlamaktadır. FLY projesine katılan ebeveynlerin çocukların eğitimi ile ilgilendikleri ve okul faaliyetlerine daha çok katıldıkları rapor edilmiştir. Ayrıca okul dışında da çocuklarının okuma yazma becerilerini daha çok teşvik ettikleri görülmüştür (Rabkin vd., 2018).

2.11.4. Eşit Başlangıç Aile Okuryazarlığı Programı (Even Start Family Literacy Program)

Even Start, ülkenin düşük gelirli aileleri için, özellikle okuma alanında, küçük çocukların ve ebeveynlerinin akademik başarılarını geliştirmek için tasarlanmış bir eğitim programıdır. Even Start Aile Okuryazarlığı Programı, 1989 yılında federal hükümet tarafından başlatılmıştır. Program erken yaştaki öğrenmelerin çoğunlukla ebeveynlerden etkilendiği inancına dayanmaktadır.

Program 7 yaşından küçük çocuğu olan sosyoekonomik seviyesi düşük ailelere temel eğitim ve okuma yazma hizmetleri sunarak ailelere çocuklarının öğrenmesini kolaylaştıracak ev ortamları oluşturmalarına yardım etmeyi amaçlamaktadır. Böylelikle yoksulluk ve cehalet döngüsünün ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Even Start programı ile çocuğun ilk

öğretmeni olan ebeveynlere temel yetişkin eğitimi ve dil eğitiminin yanı sıra ebeveynlik eğitiminin sağlanmıştır, ebeveyn rollerine daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olunmuştur (Castro, Mendez, Garcia and Westerberg, 2012). Even Start programı çocuk eğitimi, ebeveyn eğitimi ve ebeveynlerin uygulamalarında olumlu kazanımlar elde ettiği sonucuna ulaşmıştır (Soliman, 2018).

2.11.5. Bana Bir Hikâye Anlat Projesi (Tell Me a Story Project)

İsviçre’de uygulanan aile okuryazarlık programı olan Tell Me A Story, dilleri farklı göçmen çocukların ebeveynlerinin katılımını sağlayarak dil sorununu ve okuryazarlık gelişimini iyileştirmek amacıyla göçmen kökenli ailelere ulaşmayı amaçlamıştır. Göçmen kökenli ailelerin çocuklarının karşılaştıkları zorlukların temel nedeni, dil sorunları, ebeveynlerinin maddi imkânsızlıkları ve çevrelerinde eğitime katılan birey sayısının az olması olarak ifade edilmiştir. Tell Me A Story, İsviçre’deki yeterli düzeyde eğitim hizmeti alamayan göçmen ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynamıştır. Ana dilleri farklı iki ile beş yaş arasındaki çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini arttırmak için göçmen kökenli ailelere hikâye anlatma kursları verilmektedir. Bu kurslar, okuma ve yazma etkinliklerine ebeveynleri de dâhil ederek erken yaşta çocuklarının okuryazarlık kazanımını ve dil temelini oluşturmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Programda ebeveynleri çocuklarının eğitimine dâhil etmek amaçlanmıştır. Programda ebeveynlerin günlük yaşamlarında okuma yazma etkinlikleri oluşturarak, küçük yaştaki çocuklarının okuryazarlık kazanımı ve dil temelini oluşturmalarına yardımcı olmak, ebeveynlere, evde okuma – yazma faaliyetlerinde bulunmanın çocuklarının okuryazarlık kazanımında önemli bir rol oynadığını göstermek, ebeveynlere, yetişkinler ve çocuklar için dil sınıfları, kütüphaneler ve okul öncesi sınıflar gibi ortamları tanıtmak hedeflenmiştir.

Tell Me A Story projesi 2006 yılında Zürih ve Basel'deki ilk uygulamasından sonra kademeli olarak diğer  ehirlerle de yayılmıştır. 2006 yılından 2016 yılına kadar İsviçre'de yaklaşık 1.500 aileye, on yedi dilde hizmet vermiştir (Hanemann, 2017).

2.11.6. FLAME Projesi (Project FLAME)

FLAME, İngilizcesi sınırlı olan Latin kökenli ebeveynlere okuma yazma eğitimi ve desteği sağlayan, böylece çocukların okuryazarlık becerilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemek amacıyla uygulanmış bir programdır. Proje ABD Eğitim Bakanlığı ve Chicago'daki Illinois  niversitesi ve özel vakıflar tarafından finanse edilmiştir. Proje her okulda yaklaşık 3 ile 9 yaşları arasında en az bir çocuğu olan 15-20 aileye hizmet vermiştir. FLAME projesi iki boyutta tasarlanmıştır. Bunlar: Öğretmen olarak ebeveyn ve  ğrenci olarak ebeveyn. * ğretmen Olarak Ebeveyn* oturumları İspanyolca olarak yürütülmüştür. Bu oturumlarda, okuryazarlığın modellenmesi, okuryazarlık fırsatları, okuryazarlık etkileşimleri ve ev-okul ilişkileri konularına odaklanılmıştır. Bu oturumlar iki ayda bir yapılmış ve yıl boyunca devam etmiştir.

Öğrenci Olarak Ebeveyn oturumları haftada iki kez yapılmıştır. Bu oturumlar İngilizce yürütülmüş, dil becerilerine ve temel beceri derslerine odaklanılmıştır. Bu oturumlar ebeveynlerin öğretimde var olan eksiklerine ve ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Programda uygulanan iki tasarım birbiri ile bağlantılıdır.

FLAME,  niversite temelli bir proje olduğundan ebeveynler yaz dönemlerinde  niversiteye davet edilmiş ve konuşmacılar var olan sorunlar hakkında bilgilendirme yapmışlardır. Projede görev alan öğretmenler ebeveynleri ilgilendiren konularla ilgili dersleri tematik bir yaklaşım içinde oluşturmuşlardır. FLAME, çoğu projenin aksine oldukça kapsamlı bir projedir. FLAME, ne tamamen beceri temelli okuma öğretimine dayalı bir yönelime dayanmakta ne de çocuklar için beceri öğreniminin değerini ihmal etmektedir. FLAME,

ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesi üzerinde büyük ve olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır (Mulhern vd.,1994).

2.11.7. Başarıyı Artırmak için Ebeveyn Katılımı (Engaging Parents in Raising Achievement [EPRA])

“Başarıyı Artırmak için Ebeveyn Katılımı” (EPRA) projesinde ulaşılması zor ebeveynlerin katılımını ve bu ebeveynlerle ilgilenmenin öğrenci başarısı ve davranışına ne derecede etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Warwick Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, farklı ebeveyn katılım biçimleri ve çocuğun başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 2006 yılının Mart ayında başlamıştır. Bu araştırmada dört ana konuya odaklanılmıştır. Bunlar:

- Ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesine yardımcı olmalarını desteklemek,
- Öğrenen olarak ebeveynler için sağlanan hizmeti desteklemek,
- Raporlama,
- İyileştirme.

EPRA projesindeki okulların seçilmesi için belirli bir dizi kural geliştirilmiştir. Öğretmenler, ebeveynler, destek personeli ve öğrenciler dâhil olmak üzere 95 okul personeli, 81 veli, 124 öğrenci, 14 kişi (dış temsilciler vb.) toplamda 314 katılımcı ile 79 saat görüşme yapılmıştır. Ebeveyn katılımının öğrencilerin başarılarını artırmaya katkı sağladığı, okul ve aile arasındaki iletişimi güçlendirdiği, ebeveyn katılımının kolaylaştırılmasının ebeveyn katılımı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısını artıran şeyin ebeveynin okula gelmesinin değil, ebeveynin evde çocuğun öğrenimine katılması olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Harris & Goodall, 2007).

Yurt dışında uygulanan aile okuryazarlığı programlarına bakıldığında genel olarak geniş çapta ve uzun yıllar uygulandığı görülmektedir. Çoğu aile okuryazarlığı programı dezavantajlı ebeveyn ve öğrencilerine yönelmiş ve belirli kazanımları elde etmelerine destek

olmuştur. Programlar genelde bakanlıklar, vakıflar, üniversiteler gibi kurumlar tarafından desteklenmiş ve uzun vadede programlardan olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye’de ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmaların bazıları sıralanmıştır.

2.12.1. Türkiye’de Aile Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bekman (2000), Anne Çocuk Eğitim Programı’nın çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda 102, kontrol grubunda 115 olmak üzere 217 aile ile yürüttüğü çalışmada, 25 haftalık bir program uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan annelerin çocuklarının sözel ve sayısal becerilerinde kayda değer bir artış görülmüştür. Aynı zamanda çocukların okumaya daha erken geçme, okul olgunluğu düzeylerinde artış gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Çelenk (2003), ilkokul 1. sınıf öğrencilerinde okul – aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini belirlemek için 233 öğrenci ile çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda aile bireylerinden eğitim – öğretim anlamında yardım alan ve okulla yakın iş birliği içerisine giren ailelerin çocuklarının, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Kartal (2005), yaptığı araştırmasında Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından “Anne – Çocuk Eğitim Programı” na dâhil olan 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmayı, AÇEP’ e devam eden 40 anne – çocuk ve herhangi bir programa devam etmeyen 40 anne – çocuk ikilisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda Anne – Çocuk Eğitim Programı’nın, programa katılan çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Programa katılan annelerin, çocuklara uygulanan Zihinsel Eğitim Programı’nın ve sohbet konularının oldukça faydalı olduğu,

uygulanan programın çocukların okul başarısına yardımcı olduğu, şeklinde görüş belirttiklerini ifade etmiştir.

Özen-Altınkaynak (2014), okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarına uygun nitelikte, ailelere yönelik bir program hazırlamıştır. Okuma yazmaya hazırlık programında ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri alınmıştır. Programda anne ve babalara 23 oturumdan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın, ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının üzerinde etkili olduğu, çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Programın kalıcılığı incelendiğinde oluşan etkilerin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uçuş (2016), dezavantajlı çocukların velilerine yönelik geliştirilen aile katılım etkinliklerinin etkililiğini belirlemek ve öğrenci ve velilerin farkındalıklarını artırmak amacıyla aile katılım etkinlikleri geliştirmiştir. 17 öğrenci ve 24 veli katılımı ile 30 hafta boyunca gerçekleştirdiği çalışmada öğrenci ve velilerin aile katılım etkinliklerine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını fakat sosyal ve ekonomik olanakların yetersizliğinin katılımı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Özel ve Zelyurt (2016), 5-7 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlere verilen aile eğitimlerinin, aile – çocuk ilişkisine etkisini incelemiştir. Çalışmayı Malatya’da anasınıflarına ve ilköğretim birinci sınıflara devam eden çocukların aileleri ile yürütmüşlerdir. Çalışmaya 76 anne, 24 baba katılmıştır. Çalışma boyunca anne – babalara çocukların gelişimsel özellikleri, çocuklarla kaliteli zaman geçirme ve oyun, çocukla iletişim, çocukların akran ilişkileri, çocukta problem davranışlar ve başa çıkma yolları, anne – baba tutumları, çocuklara alışkanlık kazandırma ve davranış edindirme yolları konularında sunumlar yapmışlardır. Çalışma sonucunda anne – baba eğitimlerinin olumlu etkilerinin olduğu, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanıdığı, etkili iletişim kurma anlamında olumlu değişiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Uzun ve Alat (2017), yaptıkları araştırmada 60-69 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak için “Okula Hazırız” adlı bir eğitim programı hazırlayıp etkisini incelemişlerdir. İlkokula başlayacak olan çocukların hazırbulunuşluğunu yordayan faktörleri inceleyen çalışmada, deney grubunda yer alan çocuklara 6 hafta boyunca, haftada 4 gün 24 etkinlikten oluşan program uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşlukları anlamlı şekilde arttığını ifade etmişlerdir. Hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenleri anne eğitim seviyesi, çocuğun yaşı ve ailenin gelir düzeyi olarak belirtmişlerdir.

Kılıç (2018), ilkokul 1. sınıf velilerine yönelik aile okuryazarlığı programı geliştirmiştir. Araştırma sonucunda programa katılan velilerin okuryazarlık becerilerinin geliştiği ve kitap okumaya karşı ilgilerinin arttığı, okumaya karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği, belirlenmiştir. Aynı zamanda ailelerin çocuklarına nasıl destek olacaklarını öğrendikleri, çocuklarıyla daha fazla olumlu iletişim kurdukları, sosyal ve duygusal olarak olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın, çocukların okuma tutumunu ve okuryazarlık becerilerini olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Er ve Arıcı (2018), yaptıkları çalışmada, ailesi okuma eğitimi hakkında bilgi sahibi olan, okuma etkinliklerini çocuğuyla birlikte yapan, okuma saatlerine katılan ve okuma eğitiminin kazanımlarını uygulayan öğrencilerin; ailesi, evde yapılacak okuma etkinlikleri hakkında bilgi almamış ve eğitime katılmamış öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır.

Yılmaz Hiğde (2021), okul öncesi dönemden itibaren uygulanan ve birinci sınıfı kapsayan bir aile okuryazarlığı programı geliştirmiş ve bu programın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma bir köy okulunda gerçekleşmiştir. İki aşamalı uygulamasında birinci uygulamada 12 ebeveyn ile ikinci uygulamada toplamda 16 ebeveyn ve onların çocukları ile uygulamayı yürütmüştür. Boylamsal olarak yürütülen çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan programın ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık, aile okuryazarlığı ve ev-içi okuryazarlık ortamı bilgi ve becerilerinde olumlu

gelişim sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Programın, çocuklara yönelik uygun ev ortamı hazırlanmasına katkı sağlayıp erken okuryazarlık becerilerini ve fonolojik farkındalıklarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ebeveynlerin kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik kitaplar aldıkları, çocuklarıyla birlikte programın etkinliklerine katıldıkları, kendi okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

2.12.2. Yurt Dışında Aile Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Dünyadaki gelişmelerde II. Dünya Savaşı sonrasında modern toplumlar yavaş yavaş oluşmaya başlamış ve bağımsızlıklarını kazanan ülkeler, gelişmeleri için milli gelişme planları hazırlamışlardır. Ülkeler gelişimlerinin, eğitime öncelik vererek olduğunun bilincinde olarak eğitime önem vermişlerdir. Eğitimde öncelik, çocuklar ve gençlerin eğitilmesi; fakat okuma – yazma bilmeyen yetişkinlerin de eğitilmesi önemli görülmüştür. (Türkoğlu, 1981). 1965 yılında UNESCO tarafından Tahran’da Dünya Eğitim Bakanları Kongresi düzenlenmiştir. Bu kongrede “işlevsel okuma yazma” kavramı oy birliği ile kabul edilmiştir. İşlevsel okuma yazma, “modern toplumun gerektirdiği faaliyetleri sürdürmek için ihtiyaç duyulan okuma yazma becerileri” olarak ifade edilmiştir (Güneş, 2019b, s.27). Fonksiyonel okuma – yazma kavramından sonra 1970’lerde 12 proje uygulamaya konmuştur. Bunlardan Cezayir, 1967’de tarım ve endüstrinin gelişimi ile ilgili, Madagaskar fonksiyonel okuryazarlık için, Suriye tarım ve endüstrinin geliştirilmesi için proje yürütmüşlerdir. 1969 yılında İtalya Roma’da iş ve finans çevreleri okuma – yazma bilmeyen çiftçi ve işçilere kaynak ayırma kararı almışlardır. UNESCO projeleri dışında, İran, Libya, Peru, Rusya, Meksika, Doğu ve Güney Avrupa ülkeleri de okuma- yazma öğretimi için kampanyalar başlatmışlardır (Türkoğlu, 1981).

Eğitim – öğretimin yaygınlaşması, gelişmesi, hem öğrenci hem de diğer aile üyelerinin eğitime erişimleri için çok sayıda program, araştırma, toplantı düzenlenmiştir. Aileyi eğitme, ailenin çocuğun okuryazarlığını, akademik başarısını nasıl ve neden desteklemesi

gerektiğiyle ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yurt dışında aile okuryazarlığı kapsamında yapılan bazı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Crimm, anaokulundan lise öğrencilerine kadar çeşitli alanlarda ebeveyn katılımı ile ilgili bir meta analiz çalışması yapmıştır. Okuma, ebeveyn katılımından en fazla faydayı sağlayan alan olmuştur. Ayrıca ebeveyn katılımının, öğrencinin yaş düzeyine bağlı olarak kısa bir süre içinde bir eğitim açığını giderebileceğini ifade etmiştir. Dahası, etkin bir şekilde kullanılması halinde ebeveyn katılımının okullarda destekleyici eğitim ihtiyacını azaltabileceğini söylemiştir (Crimm'den Aktaran, Rasinski & Stevenson, 2005).

Baker, Scher ve Mackler (1997) yaptıkları çalışmada, çocukların evde okumaya karşı olumlu tutumlara zemin hazırlayan, okuma ve okumayı öğrenmeye olan ilgiye işaret eden ve doğrudan motivasyon gelişimiyle ilgili deneyimleri ele almışlardır. Çalışma sonucunda çocuklarının her gün veya hemen hemen her gün en az bir tür kitapla etkileşime girdiğini bildiren ebeveynlerin sayısı, gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir. Orta gelirli ebeveynlerin %90'ının, düşük gelirli ebeveynlerin ise % 52'sinin günlük kitap okuma faaliyetini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Kütüphaneyi ziyaret etmeyi tercih eden ailelerin ise orta gelir seviyesine sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Saracho (1999), ailelerin birinci sınıf çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine katılımlarını incelemiştir. Çalışmada 100 birinci sınıf çocuğunun aileleriyle görüşme yapmıştır. Yaptığı içerik analizi sonucunda, ailelerin çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntemleri dört bölümde incelemiştir. Bunlar: evde okuma, ev dışında okuma, diğer okuryazarlık faaliyetlerini ve materyallerini kullanma ve yazma etkinlikleridir. Ailelerin yapmış olduğu aile okuryazarlığı etkinliklerinin, sadece kitapları ve resmi okuma eğitimini içermediği, gayriresmi okuryazarlık deneyimlerini de kapsadığı sonucuna ulaşmıştır.

Jordan, Snow ve Porche (2000), *Eğitimde Başarıya Erken Erişim (Project EASE)* isimli bir aile okuryazarlığı projesi yürütmüşlerdir. Anaokulu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerini araştırdıkları projede 248 öğrenci ile bir yıl süren deneysel bir çalışma

yürütmüşlerdir. Ebeveyn eğitimi, okul veli/çocuk etkinlikleri ve kitapların yer aldığı çalışma, ebeveyn-çocuk dil etkileşimlerinin sıklığını ve kalitesini artırmak, ebeveynlere çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri konusunda bilgi ve katılım fırsatları sunmak için tasarlanmıştır. Ebeveynlere çocukların kelime dağarcığını geliştirmenin, harfi tanıma ve ses farkındalığı oluşturma, anlatımın güçlenmesinin, okuduğunu anlamının nasıl olacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Program sonunda deney grubunda yer alan çocukların kelime hazinelerinde, anlatılan öyküyü anlamada, öykü anlatmada, kontrol grubundaki çocuklara göre daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. En büyük kazanımlar ön testte düşük dil becerisine sahip öğrencilerde bulunmuştur. Ebeveynlerin programa yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ve programdan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Downer ve Mendez (2005), 85 Afrika kökenli Amerikan babayla yaptıkları araştırmada babanın katılımı ile çocukların okula hazır olma durumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Aile bireyleri arasında pozitif ilişkinin bulunduğu ailelerde, babaların çocuklarının evdeki eğitimine daha çok katıldığını belirtmişlerdir. Babanın çocuk ve çocuğun eğitimi ile ilgilenmesinin onun sosyal – duygusal gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Mathangwane ve Arua (2006), Botswana'daki iki kırsal bölgede yaşayan ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmaya çoğunluğu kadınlardan oluşan 107 kişi katılmıştır. Bu kişiler yarı okuryazar veya okuma bilmeyen kişilerdir. Ailelerin okumaya karşı olan ilgileri ve tutumlarını ölçmek için 16 maddelik bir anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda okumaya karşı olumlu tutumlarının çok yüksek olduğu, yerel dillerinde veya İngilizcede okuyabildikleri, okumaya karşı ilgilerinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okuryazar olmayan ailelerin bile, çocuklarının eğitimsel, ekonomik ve sosyal olarak kendilerinden daha iyi bir yaşam sürmeleri için çocuklarını okumaya teşvik ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca aileler çocuklarını, genellikle ders kitaplarını okumaya teşvik etmişlerdir.

Farver, Xu, Eppe ve Lonigan (2006), 39 – 49 aylık, 65 kız, 57 erkek toplam 122 anaokulu öğrencisi ve annelerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmayı, Latin Amerika'dan gelen göçmenlerin yoğun olduğu Los Angeles Metropol bölgesinde bulunan aileler ile yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin okuryazarlığa katılımı ile çocukların okuryazarlığa olan ilgisi arasında ilişki olduğu belirtmişlerdir.

Hannon, Morgan ve Nutbrown (2006), İngiltere’de yaptıkları bir çalışmada, aile okuryazarlık programına katılan ebeveynlere programla ilgili görüşlerini sormuşlardır. Çalışma sosyoekonomik olarak dezavantajlı topluluklarda gerçekleştirilmiştir. Programın başında ve sonunda görüşmeler (N = 85) ve ev ziyareti kayıtları ile ebeveyn deneyimleri araştırılmıştır. Ebeveynlerin, programla ilgili çocuklara yönelik son derece olumlu görüş belirttikleri ve hepsinin programın çocuklar için yararlı olduğunu dile getirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Mui ve Anderson (2008), bir çocuğun evdeki okuryazarlık uygulamalarını belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada evi ve aileyi tanıtırken şu ifadelerle yer vermişlerdir: Johars ailesi okuryazarlığa çok büyük önem veriyor. Yatak odası duvarlarında okul projeleri, su döngüsü ve kesirler gibi öğrenilen konular ile ilgili yapışkan notlar, öğrenilen kavramların posterleri asılıdır. Romanlar, resimli kitaplar ve geleneksel, beceri ve çalışma kitapları raflara, masalara ve yemek masasına dağılmıştır. Eski ev ödevleri, testler, projeler ve notlar, her çocuk için etiketli karton kutularda saklanır, buna rağmen evdeki çocukların okumaktan pek de hoşlanmıyorlar. Okuryazarlık uygulamalarının bu kadar önemli görüldüğü evde en büyük eksikliğin hikâye kitabı okunmaması olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarına ödevlerinde yardım edip tavsiye veya öneri sunduğunu, ancak nadiren onlarla oyun oynadıklarını gözlemlemişlerdir. Okuryazarlık becerilerinde ağabey ve ablanın rolünün büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ailedeki çocuklar her ne kadar kitap okumayı sevmeseler de sınıflarında öğretmenleri tarafından çok iyi olarak değerlendirilmişlerdir. Sonuç olarak, ailede sadece anne babanın değil, kardeşlerin ve diğer aile üyelerinin de

okuryazarlık becerilerine katkılarının olduğu bulunmuştur. Çocuklara okumayı teşvik etmek için tek yolun çocuklara hikâye kitabı okumak olmadığını belirtmişlerdir.

OECD üyesi ülkelerinden Danimarka, Almanya, Macaristan, İtalya, Kore, Yeni Zelanda ve Portekiz'de, OECD üyesi olmayan ülkelerden Hırvatistan, Hong Kong-Çin, Litvanya, Makao-Çin, Panama ve Katar'da PISA'ya 2009 yılında katılan öğrencilerin ebeveynlerine bir anket uygulanmıştır. Ankette; ebeveynlerin sosyal çevresi, meslekleri ve gelir düzeyleri, PISA testine giren öğrenciyle birlikte yaşayan kardeş sayısı, ulaşılabilir okuma kaynakları, ev ortamı, eğitim hizmetlerine yönelik harcamaları, çocuklarının okuluna karşı ebeveyn algıları, okul seçerkenki öncelikler, ebeveyn katılımı, ebeveyn okuma alışkanlıkları, ebeveynlerin ya da diğer aile üyelerinin çocuklarının ilkökula başladığında çocuklarıyla aktif olarak ilgilenip ilgilenmedikleri gibi durumlar sorulmuştur.

Ebeveynlerin ankete verdikleri yanıtlar ile çocuklarının PISA'daki başarısı ilişkilendirilmiştir. PISA'da aktif ebeveyn katılımının öğrencilerin okuma becerisine, zor akademik görevleri ne kadar iyi yönettiklerine, çocuklarının okumalarına ne derece ilgi gösterdiklerine etki edip etmediği araştırılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının derslerdeki ilerleyişine desteği, okuldaki davranışları için okula öğretmenle görüşmeye gitmesi veya ders dışı etkinlikler için okul kütüphanesi veya tesislerinde belirli etkinliklere gönüllü olarak katılması, çocukları ilkökula başlarken onlara hikâye anlatmaları, şarkı söylemeleri, alfabe oyuncaklarıyla oynamaları, uygulanan PISA testine yardımcı olmaları, çocuklarına ödev konusunda yardım etmeleri gibi durumları yerine getirip getirmediikleri, kendi kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları belirlenmiştir.

PISA sonuçlarına göre ebeveyn anketi uygulanan 13 ülkenin tümünde, ebeveynlerin ilkökul başlarında çocuklarına kitap okuma ve şarkı söylemelerinin, çocukların daha sonraki okul yıllarında okumaktan keyif almalarına etki ettiği, bunun yanında çoğu ülkede, ilkökul çağındaki çocuklarıyla genel olarak annelerin, babalara göre daha fazla ilgilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik açıdan avantajlı ebeveynlerin, daha dezavantajlı ebeveynlere göre çocuklarına düzenli olarak kitap okuma, şarkı söyleme, gün içinde

konuşma gibi etkinliklere daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Çocukların büyümesine bağlı olarak aile katılım türlerinin etkisinin de değiştiği, 15 yaşındakilerle konuşmanın onlarla kütüphaneye gitmekten daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. PISA’da iki ülke dışındaki tüm ülkelerde ebeveynleriyle kitap, film ve TV programlarını tartışan öğrenciler daha iyi okuma performansı göstermiştir. Her iki ebeveynin çocuğun eğitimine erken dönemde katılmasının, öğrencinin eğitimini olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Ebeveynleri okuldaki etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin, okuma konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okuma alışkanlıklarına bakıldığında ise sosyoekonomik olarak avantajlı olan ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarının daha yüksek seviyede olduğu, ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıkları ile öğrencilerin konuyu özetleme becerisi arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, bu durumu etkileyen en büyük faktör olarak ifade edilmiştir. Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip ebeveynlerin çocukları, olumlu tutuma sahip olmayan ebeveynlerin çocuklarına göre okuma testinde önemli ölçüde daha yüksek puan almışlardır. Bu ebeveynler arasında sosyoekonomik açıdan avantajlı ebeveynlerin kitaplara ve okumaya karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında benzer sosyoekonomik düzeye sahip aileler arasında ebeveynlerin okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu ile öğrencinin okuma performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki ailenin sosyoekonomik düzeyinden ziyade okumaya alışkanlıkları ve okuma tutumları ile açıklanmıştır. Hangi sosyoekonomik düzeyde olursa olsun ev ortamlarının okumaya uygun olduğu evlerde yaşayan çocukların okumaktan daha çok keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (OECD, 2010).

Morgan, Nutbrown ve Hannon (2009), babaların, aile okuryazarlığı programına katılımlarının çocuklarıyla evde okuryazarlık uygulamalarına etkisini incelemiştir. Programa düşük sosyoekonomik düzeye sahip 85 baba katılmıştır. Program boyunca öğretmenler evlere ziyarete gitmiştir ve okuma yazma etkinliklerinin ve çocukların

okuryazarlık etkinliklerini aileleriyle paylaşma fırsatlarına sahip olmasının önemi hakkında aileyi bilgilendirmişlerdir. Program sonucunda babaların aile okuryazarlığı etkinliklerine katılımlarının çok fazla olmadığı, çocuklarıyla birlikte ev okuryazarlığı etkinliklerine bir dereceye kadar katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Baker (2013), yaptığı çalışmada Afrika kökenli Amerikalı ve Kafkas'lı ailelerin çocuklarından oluşan 5190 katılımcıyı (24 aylık) örneklem olarak seçmiştir. Çalışmasında anne ve babanın ev okuryazarlığına katılımı ile çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda hem annelerin hem babaların ev okuryazarlığına katılımının, çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Özellikle ev okuryazarlığına daha sık katılan, daha çok kitap okuyan ailelerin çocuklarının, okuma, matematik ve sosyal duygusal yönlerden daha iyi durumda oldukları bulunmuştur.

Swain, Brooks ve Bosley'in (2014) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin bir aile okuryazarlığı programına dâhil olma deneyimleri ve algılarını araştırmışlardır. Araştırma, Kasım 2007'den Temmuz 2009'a kadar sürmüştür. Yetişkin okuryazarlık kursunu tamamlayan 74 aileden 101 ebeveyn ile görüşme yapmışlardır. Bu görüşmelerde amaç, okuryazarlık kurslarının kısa ve orta vadede faydalarını ve ailelerin yaşamları nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda aile okuryazarlık programının ebeveynler ve çocuklar için fayda sağladığını, okuryazarlık kursuna katılan ebeveynlerin çocuklarının öğretim hayatını desteklediklerini, eğitim – öğretime daha fazla değer verdiklerini ve eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olduklarını bulmuşlardır. Bunun yanında kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeye istekli oldukları sonucuna da ulaşmışlardır.

Swatosh (2014), “Aile Okuryazarlığı Geceleri: Evde Okuryazarlığı Teşvik Etme” (Family Literacy Nights: Promoting Literacy at Home) adında bir proje geliştirmiştir. Okul öncesi eğitime ve 1. sınıfa devam eden çocuklara ve ailelerine, ebeveyn desteğinin küçük çocukların okuryazarlık gelişimini nasıl etkilediği belirlemek amacıyla “Aile Okuryazarlığı Geceleri” düzenlenmiştir. Eğitimler 17:30-19:00 saatleri arasında ayda bir kez olmak üzere

toplam üç oturumdan oluşmuştur. Eğitimlere 32 anaokulu öğrencisi, 16 okul öncesi öğrencisi ve aileleri katılmıştır. Düzenlenen bu gecelerde aileler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler geliştirilmesi, erken okuryazarlık etkinlikleri hakkında bilgi verilmesi ve evde ailelerin çocukları ile okuryazarlık konusunda çalışmalarına yardımcı olacak bilgiler verilmesi sağlanmıştır. Proje sonucunda ailelerin öğrendikleri etkinlikleri evde çocuklarıyla birlikte uyguladıkları ve öğrenciler için faydalı etkinlikler yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Crosby, Rasinski, Padak ve Yıldırım (2015), okul temelli bir ebeveyn katılım programının, 1. sınıf ve anaokulu öğrencilerinin okuryazarlık gelişimine etkisini, aynı zamanda bu programın zaman içerisindeki etkililiğini ve sürekliliğini incelemişlerdir. Program 3 yıl boyunca bir devlet okulunda devam etmiş ve program uygulayıcıları sadece okul personelinden oluşmuştur. Araştırma sonucuna göre çocukların temel okuryazarlık becerilerinde daha yüksek başarı düzeyi elde edilmiştir. Aynı zamanda ebeveyn ve çocuklar bu dersleri keyifli bir deneyim olarak değerlendirmişlerdir. Ebeveynlerin programa katılım sayısında da zaman içerisinde artış meydana gelmiştir.

Terlitsky ve Wilkins (2015), yaptıkları çalışmada aile okuryazarlığı programları ile ilgili 82 çalışma arasından hem okuryazarlık hem de davranışla ilgili olumlu sonuç bildiren 15 deneysel çalışmanın bulgularını analiz etmişlerdir. Belirlenen çalışmalarda katılımcı ebeveynlerin tümünün eğitim seviyeleri düşüktür. Yapılan çalışmalarda, okuryazarlık kursuna katılan ebeveynlerin kendilerine güvenlerinin arttığı, çocuk yetiştirme becerilerinin geliştiği, çocuklarının eğitime dâhil oldukları, bu durumundan çocukların da olumlu etkilendiğini raporlamışlardır. Bu bulgulara dayanarak, aile okuryazarlığı programlarının olumlu sonuçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Swain ve Cara (2019), yaptıkları çalışmada İngiltere'de aile okuryazarlığı konusunda uygulanan ebeveyn programından elde edilen bulguları sunmuş ve aile okuryazarlığı programlarının ev okuryazarlığını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Çalışma Eylül 2013 ile Aralık 2014 arasında 5 ile 7 yaşları arasındaki öğrenciler ve ailelerinin katılımı ile

gerçekleşmiştir. Çalışmada 118 ebeveyne ilk test ve son test olarak anketler uygulamışlar ve 24 ebeveyn ile telefonda görüşme yapmışlardır. Ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarında, kursun başlangıcı ve bitişi arasında önemli gelişmeler göstermiş olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada aynı zamanda ebeveynlerin kendilerine güvenme konusunda önemli bir artış olduğu, bunun sonucunda çocuklarının ev ödevine yardım edebildikleri sonucunu bulmuşlardır. Okuma etkinliklerinin hem ebeveyn hem de çocuk için zevkli ve anlamlı hale geldiği sonucunu ifade etmişlerdir.

Mesa ve Restrepo (2019), yaptıkları çalışmada aile okuryazarlığı programının Latin kökenli ebeveynlerin evdeki dil becerileri uygulamaları ve bu uygulamaların çocukların sözlü dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bununla ilgili *İspanyolca Dil ve Okuryazarlık için Aile Okuryazarlığı Programı* geliştirmişlerdir. Bu programı düşük eğitim seviyesi ve düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan 5 Latin kökenli anne ve onların okul öncesi dönemde yer alan çocuklarına uygulamışlardır. Öntest, sontest ve izleme testinin yapıldığı araştırmada ebeveynlerin yorum yapma ve üst düzey soru sorma becerilerinde gelişme olduğu, bununla birlikte çocukların kelime hazinesinde ve konuşma becerisinde kayda değer bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Programın kültürel ve dilsel olarak farklı bir geçmişe sahip düşük gelirli ebeveynlerin çocuklarının evde okuma uygulamalarını geliştirmek ve zenginleştirmek için etkili bir program olduğunu belirtmişlerdir.

Aile okuryazarlığına ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı birçok ülkede aile okuryazarlığı programı, etkinlikleri yürütüldüğü görülmüştür. Bu programların genellikle düşük eğitim seviyesi ve düşük eğitim düzeyine sahip aileler ve çocukları için düzenlendiği, katılımcı çocukların genellikle okul öncesi dönem çocukları olduğu görülmüştür. Çalışmalar sonucunda aile okuryazarlığı programlarının bulunduğu şartlara göre dezavantajlı olarak nitelendirilen (düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan, göçmen olan, iki dilli olan, düşük eğitim seviyesine sahip olan, vb.) ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarında olumlu değişimler olduğu; bu durumun çocukların okulla ilgili durumlarını (okula hazırbulunuşluk, okula devam vb.), akademik başarılarını, ev

okuryazarlık ortamlarını olumlu anlamda geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca  alışmalar genel olarak dezavantajlı bölgede yaşayan ebeveyn ve çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik programlar geliştirilmesini, uygulanmasını ve yaygınlaştırılmasını önermektedir.





BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 3. sınıfa devam eden dezavantajlı öğrencilere ve ailelerine bir aile okuryazarlığı programı geliştirmek ve bu programın 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine katkısını belirlemek; ayrıca bu aile okuryazarlığı programının ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarına etkisini derinlemesine incelemek amacıyla bu çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modelinde yürütülmüştür. Değişkenlerin belirlenip bu değişkenler arasındaki ilişkileri bulmayı amaçlayan nicel araştırmalardan farklı olarak, nitel araştırmalar algıları, tutumları ve süreçleri daha iyi ve derinlemesine anlamak için vardır (Glesne, 2014, s. 53).

Nitel araştırmacılar araştırmaya konu olan problemle ilgili detaylı veriyi, katılımcıların doğal ortamlarından, doğrudan insanlarla konuşarak, onların kendi çevrelerindeki davranış ve eylemlerinin görerek toplarlar. Nitel araştırmacı doküman incelemesi, davranış gözlemleri, katılımcılarla mülakat yoluyla verileri toplarlar. Veri toplama aracı görevini araştırmacı

üstlenir. Aynı zamanda nitel araştırmacılar çoklu veri kaynağından yana bir tutum sergilerler. Genelde gözlem, mülakat, doküman, sesli- görsel bilgi kaynakları gibi çoklu veri kaynaklarını kullanmayı ve bilgileri derinlemesine ele almayı tercih ederler (Creswell, 2017, s. 185). Nitel araştırmalarda eylem araştırması sıklıkla kullanılır.

Eylem araştırması, Kurt Lewin'in 1900'lü yılların ortalarında yaptığı çalışmalar sonucu ortaya atılmıştır. Lewin, eylem araştırmasında araştırmacı ile araştırmanı kesin bir çizgi ile birbirinden ayırmıştır ve Lewin'in araştırması pozitivist paradigmaya dayalıdır (Bryant'dan aktaran, Glesne, 2014, s. 31). Eylem araştırmasında gerçek bir okul problemi veya durumu çalışma süreci olarak görülebilir. Burada amaç, bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmek veya bir okulun işlevini artırmaktır. Aynı zamanda eylem araştırması uygulamaya dönüktür; eğitim araştırmaları ve öğretim uygulamaları arasındaki boşluğa köprü kurmak için kullanılabilir (Johnson, 2014, s. 26). Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacının, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmak olduğu ifade edilebilir (Balcı, 2018, s.50). Eylem araştırmaları alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Berg (2001), bu farklı yaklaşımları bir araya getirmiş ve eylem araştırmalarını üç farklı başlık altında toplamıştır. Bunlar:

- Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması
- Uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması
- Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmasıdır (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 296).

Berg'in yaptığı çalışmaya ek olarak uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceği dikkate alınarak eylem araştırması türlerine dördüncü bir tür eklenebilir. Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu yaklaşımda, araştırmacı hem uygulamayı sürdürür hem de belirlediği soruna ilişkin veri toplamayı da sürdürebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 297). Bu araştırmada araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu yaklaşım benimsenmiştir.

Eylem araştırması bu araştırmada, problemi yerinde gözlemlemek ve süreç içerisinde bu probleme çözüm üretebilmek amacıyla tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada üç farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Çalışma grupları, çalışmayı yürüten araştırmacı ve araştırmacının rolü izleyen paragraflarda açıklanmıştır.

3.2.1. Birinci Çalışma Grubu

Aile Okuryazarlığı Programı geliştirme sürecinde bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında birer sınıf öğretmeni, ebeveyn, öğrenci ve okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve görüşmeler yapılmıştır. Birinci çalışma grubu kapsamında 5 öğretmen, 4 okul yöneticisi, 5 öğrenci ve 5 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubuna katılan öğretmenler ve okul yöneticileri Hatay ili Yayladağı ilçesinde dezavantajlı ilkokullarda görev yapmaktadırlar. Çalışma grubundaki öğrenciler araştırmanın yapıldığı ilkokulda öğrenim görmektedirler. Çalışma grubundaki ebeveynler çalışmaya katılan öğrencilerin ebeveynleridir. Çalışma grubundaki kişilerle ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet Dağılımı

	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam
Öğretmen	4	1	5
Yönetici	2	2	4
Öğrenci	2	3	5
Ebeveyn	5	0	5

Tabloda görüldüğü üzere birinci çalışma grubunda 19 kişi yer almaktadır.

3.2.2. İkinci Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında “Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı” (AODA) geliştirilmiştir. Bu aracın geliştirilmesi için gerekli verinin toplandığı kişiler bu araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. AODA geliştirme çalışmasında Hatay ilindeki Antakya ve Yayladağı ilçelerinde çocuğu ilkokula giden 678 ebeveyne ulaşılmıştır, fakat kayıp veri ve uç değer sebebiyle 37 kişiye ait veri silinmiştir. İkinci çalışma grubunu çocuğu ilkokula giden 641 ebeveyn oluşturmaktadır. Ölçek, uygulama öncesi 67 ebeveyne uygulanmış ve pilot uygulaması yapıldıktan sonra esas uygulamaya geçilmiştir. İkinci çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet Dağılımı

	f	%
Kadın	507	79,1
Erkek	134	20,9
Toplam	641	100

Tabloda görüldüğü üzere ikinci çalışma grubunda 507 (%79,1) kadın, 134 (20,9) erkek bulunmaktadır.

3.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmacının görev yaptığı okul eylem araştırmasının doğası gereği uygun görülmüştür. Araştırmacının veriye yakın olması, veri kaynaklarını ve süreci yakından tanınması, süreci yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada üzerine vurgu yapılan, araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması durumu, eylem araştırmasında tam olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.78). Üçüncü çalışma grubu, geliştirilen Aile Okuryazarlığı Programı’nın uygulandığı ilkokul 3. sınıf

öğrencileri ve ebeveynleridir. Üçüncü çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ve ebeveynleri ile ilgili demografik bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilere İlişkin Cinsiyet Dağılımı

	f	%
Kız	6	33,3
Erkek	12	66,6
Toplam	18	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere programa katılan 18 öğrencinin 6'sı (%33,3) kız, 12'si (%66,6) ise erkektir.

Çalışmaya katılan ebeveynlerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Ebeveynlere İlişkin Cinsiyet Dağılımı

	f	%
Kadın	15	83,3
Erkek	3	16,7
Toplam	18	100,0

Tablo 4'te görüldüğü üzere programa katılan 18 ebeveynin 15'i (%83,3) kadın, 3'ü (%16,7) ise erkektir.

Tablo 5

Ebeveynlere İlişkin Yaş Dağılımı

	f	%
26 yaş	3	16,7
28 yaş	1	5,6
29 yaş	1	5,6
33 yaş	2	11,1
34 yaş	2	11,1
37 yaş	1	5,6
38 yaş	1	5,6
41 yaş	1	5,6
43 yaş	3	16,7
45 yaş	1	5,6
48 yaş	1	5,6
50 yaş	1	5,6
Toplam	18	100,0

Üçüncü çalışma grubunda yer alan 18 ebeveynin yaş dağılımları ve yüzdeleri yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Annelerin Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım

	f	%
Okuma yazma biliyor, diploma yok	8	44,4
İlkokul	7	38,9
Ortaokul	3	16,7
Toplam	18	100,0

Tablo 6’da görüldüğü üzere ebeveynlerden, annelerin eğitim durumu dağılımına baktığımızda 18 kişiden 8’inin (%44,4) okuma yazma bildiği fakat diplomasının olmadığı, 7’sinin (%38,9) ilkokul mezunu olduğu, 3’ünün (%16,7) ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Babaların Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım

	f	%
Okuma yazma biliyor, diploma yok	1	5,6
İlkokul	10	55,6
Ortaokul	6	33,3
Lise	1	5,6
Toplam	18	100,0

Tablo 7’de görüldüğü üzere ebeveynlerden, babaların eğitim durumu dağılımına baktığımızda 18 kişiden 1’inin (%5,6) okuma yazma bildiği fakat diplomasının olmadığı, 10’unun (%55,6) ilkokul mezunu olduğu, 6’sının (%33,3) ortaokul mezunu olduğu, 1’inin (%5,6) lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Annelerin İş Durumuna İlişkin Dağılımı

	f	%
Ev Hanımı	18	100,0

Tablo 8’de annelerin iş durumuna bakıldığında tamamının ev hanımı olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Babaların İş Durumuna İlişkin Dağılımı

	f	%
Çalışmıyor	6	33,3
Düzenli işi var	12	66,7
Toplam	18	100,0

Tablo 9’da babaların iş durumuna bakıldığında 6’sının (%33,3) çalışmadığı, 12’sinin (%66,7) düzenli bir işi olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Ebeveynlerin Aylık Gelir Durumuna İlişkin Dağılım

	f	%
Asgari ücretten az	16	88,9
Asgari ücret-6.000 TL arası	1	5,6
6.001-10.000 TL arası	1	5,6
Toplam	18	100,0

Tablo 10'da ebeveynlerin aylık gelir durumuna bakıldığında 16'sının (%88,9) asgari ücretten az gelir elde ettiği, 1'inin (%5,6) asgari ücret ile 6.000 TL arası gelir elde ettiği, 1'inin (%5,6) 6.001 TL - 10.000 TL arası gelir elde ettiği görülmektedir.

Tablo 11

Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına İlişkin Dağılım

	f	%
2 çocuk	2	11,1
3 çocuk	5	27,8
4 çocuk	6	33,3
5 çocuk	4	22,2
7 çocuk	1	5,6
Toplam	18	100,0

Tablo 11'de görüldüğü üzere programa katılan ebeveynlerden 2'sinin (%11,1) 2 çocuğu, 5'inin (%27,8) 3 çocuğu, 6'sının (%33,3) 4 çocuğu, 4'ünün (%22,2) 5 çocuğu, 1'inin (%5,6) 7 çocuğu vardır.

3.2.4. Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı lisans eğitimini sınıf öğretmenliği bölümünde, yüksek lisansını sınıf eğitimi alanında tamamlamıştır. Kilis'in bir köyünde yer alan birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda üç yıl müdür yetkili öğretmenlik yapan araştırmacı bu sırada aile eğitimlerine ilgi duymuş ve veliler ile çeşitli bilgilendirme toplantıları yapmıştır. Okulda bulunan öğrencilerin ve

ebeveynlerin ihtiyalarına (öğrenci akademik başarısı, okula devam, okumanın önemi, ebeveyn ilgisi, ebeveyn katılımı, cinsel istismar ve farkındalık vb.) toplantılar yapmış, gerekli gördüğü durumlarda farklı okulların rehber öğretmenleri ile iş birliği yaparak ihtiyaç duyulan eğitimlerin verilmesini sağlamıştır. Ardından araştırmacının tayini Hatay'ın Yayladağı ilçesinde müstakil eğitim veren kırsal kesimde yer alan bir ilkokula çıkmıştır. Araştırmacının görev yaptığı iki ilkokul da dezavantajlı öğrenci ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle araştırmacı görev yaptığı yerlerdeki öğrenci ve veli profilini gözlemlemiş, onların ihtiyaçları konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olmuştur. Araştırmacı, görev yaptığı okullarda öğrencileri ve velileri daha yakından tanımak için veli ziyaretleri yapmış, velilerin ev ortamlarını gözlemlemiştir. Salgın sebebiyle yapılamayan veli ziyaretleri salgın kısıtlamalarının ortadan kalkması ile yapılmıştır. Araştırmacı görev yaptığı okul için gözlemlerine devam etmiş, aynı okulda uzun yıllar çalışan meslektaşları ile öğrenci ve ebeveynleri hakkında sık sık konuşarak onların bilgi ve deneyimlerinden faydalanmıştır. Araştırmacı süreç içerisinde ebeveyn eğitimleri ile ilgili kitap okumuş, makalelerden faydalanmış, internetten çeşitli kaynakları araştırmıştır.

Araştırmacının süreçteki rolüne bakıldığında, araştırmacı süreci aynı zamanda uygulayan kişidir.

Araştırmacı uygulama öncesinde:

- Öğrenci ve ebeveynleri gözlemlemiş, bununla ilgili notlar almıştır.
- Geliştirilecek program için ne gibi etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirlemek için ihtiyaç analizi çalışması yapmıştır.
- Hazırladığı taslak Aile Okuryazarlığı Programı için uzman görüşü almıştır.
- Uzman görüşü neticesinde gerekli hazırlıkları yapmış uygulama aşamasına geçmiştir.
- Uygulamanın hemen öncesinde gerekli verileri öğrenci ve ebeveynlerden toplamış, titizlikle analizini yapmıştır.

Araştırmacı uygulama sırasında:

- Öğrenci ve ebeveynler için ayrı ayrı bilgilendirme toplantısı düzenleyerek süreç hakkında bilgilendirme yapmıştır.
- Programın uygulama planını ve neler yapılacağını anlatmış, ebeveynlerden ve öğrencilerden beklentilerin neler olduğu konusunu ele almıştır.
- Programın uygulanacağı her hafta için önceden ders/etkinlik planlarını gözden geçirmiş, uzman görüşü neticesinde ders planlarında revizeleri yapmış, gerekli materyal teminini sağlamıştır.
- Süreç içerisinde gözlemlerini yansıtacak şekilde araştırmacı günlüğü tutmuştur.
- Uygun zamanda öğrencilerden veri toplamış, titizlikle analiz etmiştir.
- Gerekli yerlerde uzman görüşü almış, gelen görüşlere göre süreçte değişikliklere gitmiştir.

Araştırmacı uygulama sonrasında:

- Sürecin sonunda öğrenci ve ebeveynlerden verileri toplamış, analiz etmiştir.
- Verilerin analizini raporlamış, değerlendirmeler yapmıştır.
- Öğrenci ve ebeveynlere program sonu ödül töreni düzenlemiş, ardından gezi programı yapmıştır.

3.3. Çalışma Ortamı ve Bağlam

Araştırmanın yapılacağı okul, Hatay'ın Yayladağı İlçesine bağlı bir mahallesinde yer almaktadır. Kırsal kesimde yer alan mahallede insanların temel geçim kaynağı hayvancılık ve tarımdır. Hemen hemen her ailenin küçükbaş ve büyükbaş hayvanları bulunup hayatlarını bu şekilde idame ettirmektedirler. Aynı zamanda bahçe, tarla işleri, zeytincilik köydeki temel geçim kaynaklarındandır. Köyde yaşayan insanların sosyoekonomik düzeyleri genelde düşüktür. Köyün merkezi yerinde evler birbirine yakındır. Köy, etrafında küçük çiftliklerden meydana gelmiştir. Bu çiftlikler köye yaklaşık 7-8 km uzaklıktadır. Bu

çiftliklerde yaşayan ailelerin çocukları okula taşınmalı sistemle gelmektedir. Okula taşınmalı sistemle gelen çocuklara öğle arasında yemek verilmektedir.

Anne babalar genel olarak ilkokul veya ortaokul mezunudur. Bazı kadınlar okuryazar değildir. Ailelerin eğitim seviyeleri genel olarak düşüktür. Kızların okuması, geçmiş dönemlerde daha sıkıntı iken bu dönemlerde kızların okula gitmesi daha olumlu karşılanmaktadır. Aileler çocuklarını liseye gönderme konusunda çok istekli değildirler. Özellikle kız öğrenciler genel olarak ortaokul sonrası eğitime devam etmemektedirler.

İlkokulun bulunduğu köyde bir sağlık ocağı, bir ilkokul ve bir ortaokul bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğrencileri bahçe alanın dar olmasından kaynaklı aynı bahçeyi kullanmaktadır. Öğrencilerin genel başarı düzeyi düşüktür. Son on yılın verilerine göre Devlet Parasız Yatılı Bursluluk Sınavı'nı hiçbir öğrenci kazanamamıştır. E-okul sisteminden bakıldığında bu zamana kadar Fen Lisesini kazanan öğrenci olmamıştır. Programın uygulandığı okulun seçilmesi için birkaç neden bulunmaktadır. Bunlardan ilki, okulun veli profilinin düşük sosyoekonomik düzeyde ve düşük eğitim seviyesinde olması, ikincisi bu ailelerin çocuklarının akademik başarılarının genel olarak düşük olması, üçüncüsü araştırmacının bu okulda görev yapmasıdır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma, eylem araştırması deseninde tasarlanmış olup araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun oluşturulan araştırma soruları ve bu araştırma sorularını cevaplayabilmek için kullanılan veri toplama araçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Araştırma Soruları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Nitel/Nicel Araştırma Tekniği	Katılımcı
Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin akıcı okuma becerileri nasıl gelişmiştir?	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Prozodisi Rubriği	Nicel	Öğrenci
Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri nasıl gelişmiştir?	Okuduğunu Anlama Rubriği	Nicel	Öğrenci
Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri nasıl gelişmiştir?	6+1 Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği	Nicel	Öğrenci
Aile Okuryazarlığı Programına katılan ebeveynlerin, aile okuryazarlığı bilgi ve uygulama ve tutumları nasıl gelişmiştir?	Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı	Nicel	Ebeveyn
	Odak Grup Görüşmesi	Nitel	Öğrenci
Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrenci ve ebeveynlerin programa ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Yüz Yüze Görüşme	Nitel	Ebeveyn
	Araştırmacı Günlüğü	Nitel	Ebeveyn ve Öğrenci

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin niteliğini artırmak için çeşitli kaynaklarından veri toplamakta ve bu veriler arasında karşılaştırma yaparak verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini teyit etmekte fayda vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 300). Bu araştırmada

çeşitli kaynaklardan veriler elde edilmiş, verilerin geçerlik ve güvenilirlikleri teyit edilmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için uzman görüşleri doğrultusunda seçilen üç metinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin, akıcı okuma düzeylerini belirlemek için kelime tanıma yüzdesi belirlenmiş, okuma hızı ölçülmüş ve prozodik okuma düzeyi içinse “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Rubriği” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için uzman görüşü doğrultusunda belirlenen dört konudan birisini seçerek hikaye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikayeleri değerlendirmek için “6+1 Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Belirlenmesinde Kullanılan Metinler

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için kullanılan metinlerin seçiminde araştırmacı tarafından geliştirilen “Metin Uygunluk Formu” kullanılmıştır. Metin uygunluk formu geliştirilirken, formda yer alacak ölçütlerin belirlenebilmesi için öğrencilerinin gelişim düzeyleri ve pandemi şartları ile okulların kapatılması, dezavantajlı bölgede yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitime katılma imkanlarının olmayışı göz önünde bulundurulmuştur. Bu sebeple düzeyi 2. sınıf olan metinlerin içermesi gereken unsurlar göz önünde bulundurularak literatür taraması yapılmış ve metinler için bir alan uzmanından ve bir sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan “Metnin Uygunluk Formu” Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Metin Uygunluk Formu

Ölçüt	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
Konu bakımından			
Açıklama:			
Ana fikir bakımından			
Açıklama:			
Anlatımın açık oluşu ve anlaşılabilirliği bakımından			
Açıklama:			
Metnin genel anlam bütünlüğü bakımından			
Açıklama:			
Metnin uzunluğu-kısalığı bakımından			
Açıklama:			
Hikaye edici metne uygun özellikler bakımından			
Açıklama:			
Başlık-metin ilişkisi bakımından			
Açıklama:			
Kelime tercihi bakımından			
Açıklama:			
İmla kuralları ve noktalama bakımından			
Açıklama:			

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılan metinlerin seçimi için ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulmak

üzere basılan 2. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabından 6 metin seçilmiştir. Daha sonra bu 6 metin, alanında uzman 6 kişiye “Metin Uygunluk Formu” ile gönderilmiştir. Uzmanların ortak seçim yaptığı 3 metin, uygulama öncesinde – sonrasında, uygulamanın 4. haftası ve uygulamanın 8. haftasında öğrencilere uygulanmıştır. Kullanılan metinler, metinlerin kaç kelimedenden oluştukları ve uygulama zamanı Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Belirlemede Kullanılan Metinler

Metin	Kelime Sayısı	Uygulama Zamanı
Yarışmacı Martı	163	Uygulama öncesi – uygulama sonrası
Gerçek Arkadaş	159	Uygulamanın 4. haftası
Sarman Kedinin Yavruları	163	Uygulamanın 8. haftası

3.4.1.2. Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Akıcı okuma, yeterli düzeyde kazanılan okuma hızı, kelimelerin doğru okunması ve prozodik özelliklerin birlikte ele alındığı bir okuma becerisidir (Keskin & Akyol, 2014).

Dolayısıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirleyebilmek için:

- Okuma hızı,
- Doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi),
- Okuma prozodisi düzeyleri, tespit edilip akıcı okuma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma becerisi (kelime tanıma yüzdesi) ve prozodik okuma düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan metinlerin bulunduğu form EK 1’de verilmiştir.

3.3.1.2.1. Okuma Hızı

Okuma akıcılığının belirlenmesinde önemli olan bir unsur okuma hızının belirlenmesidir. Okuma hızı, okuyucunun kelimeleri ne ölçüde otomatik olarak tanıdığının bilgisini verir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, ve Rasinski, 2014, s.11). Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak ifade edilebilir. Okuma hızı, kelimeyi görüp kodunu çözme ve sesli veya sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ & Akyol, 2012).

Okuma hızını belirlemek için öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma süresince doğru okuduğu kelimeleri hesaplamak gerekir. Öğrencilerin okuma hızları aşağıdaki formülle hesaplanmıştır.

$$\text{Okuma Hızı} = \frac{60 \times (\text{Toplam okunan kelime sayısı} - \text{Hatalı okunan kelime sayısı})}{\text{Toplam okuma süresi}}$$

Öğrencilerin okuma hızları uygulama öncesi, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8.haftası ve uygulama bitiminde ölçülmüştür. Böylelikle öğrencilerinin okuma hızlarının süreç içerisindeki değişimi gözlenmiştir.

3.3.1.2.2. Doğru Okuma

Doğru okuma, okurun metindeki kelimeleri en az hata ile ya da hatasız bir şekilde çözümlemesidir. Öğrencinin doğru okuma düzeyini belirleyebilmek için kelime tanıma yüzdesini belirlemek gerekir. Kelime tanıma yüzdesi, öğrencinin 60 saniyelik yaptığı sesli okumada, doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Öncelikli olarak öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı belirlenir. Ardından 1 dakikalık okumada yaptığı hatalar belirlenir. Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısından okuma hataları çıkarılır ve doğru okunan kelime sayısı bulunur. Doğru okunan kelimelerin sayısı, toplam okunan kelime sayısına bölünüp ardından 100 ile çarpılır ve kelime tanıma yüzdesi elde edilir (Akyol, vd., 2014, s.10).

Sesli okumalarda her bir öğrenci için video kaydı alınmış ve daha sonra bu kayıtlar seyredilmiştir. Her bir öğrenci için okuma süresi ve okuma hataları belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmada, okuma hataları belirlenirken Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin sesli okuma sürecindeki:

- atlama,
- ekleme,
- öğretmen tarafından verilen kelime,
- tekrar,
- yanlış okuma,
- ters çevirme, okuma hatası olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin kelime tanıma yüzdesi uygulama öncesi, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8.haftası ve uygulama bitiminde ölçülmüştür. Böylelikle öğrencilerinin doğru okuma becerilerinin süreç içerisindeki değişimi gözlenmiştir.

3.3.1.2.3. Okuma Prozodisi

Okumada akıcılık, kelime tanıma ve okuma hızının yanında, metni etkili bir ifade ile yorumlayabilme becerisi olan okuma prozodisini de içermektedir (Akyol, vd., 2014, s. 12). Bu araştırmada Zutell ve Rasinski tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Rubrik EK 2’de verilmiştir. Bu rubrik dört boyuttan oluşmaktadır:

- İfade ve ses düzeyi,
- Anlam üniteleri ve tonlama,
- Pürüzsüzlük,
- Hız

Rubrikten alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 16'dır. Bir öğrencinin okuma prozodisi rubriğinin her bir boyutundan aldığı puanların toplamı 8 ve altı ise bu durum o öğrencinin okuma prozodi düzeyinin yetersiz olduğu ve öğretime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Akyol, vd., 2014, s. 14). Öğrencilerin prozodik okuma becerileri uygulama öncesi, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8.haftası ve uygulama bitiminde ölçülmüştür. Böylelikle öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin süreç içerisindeki değişimi gözlenmiştir.

3.4.1.3. Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde “Okuduğunu Anlama Rubriği” kullanılmıştır. Ceyhan (2019), tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Rubriği*, “ana karakter, diğer karakterler, olayın geçtiği yer, olayın geçtiği zaman, başlatıcı olay, problem, çözüm, sonuç, ana fikir, duygu” ölçütlerinden oluşmaktadır. Toplam 10 ölçüt bulunmaktadır. Her bir ölçüt 0, 1, 2 şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçüte tamamen yanlış cevap veriyse veya hiç cevap vermediyse 0 puan, yarım ya da eksik cevap veriyse 1 puan, tam cevap veriyse 2 puan alacak şekilde puanlandırılmıştır. Bu rubrikten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 0'dır. Okuduğunu anlama rubriği için geçerlik çalışması olarak uzman görüşüne dayalı olarak kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır ve kapsam geçerliği indeksi 1 olarak bulunmuştur.Yapı geçerliği çalışmaları için AFA yapılmıştır. Rubrikte yer alan 10 maddenin yükleri uygun bulunmuş ve rubriğin tek faktörlü 10 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. Güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach α değeri 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Uygulanan geçerlik ve güvenilirlik işlemleri sonucunda rubriğin okuduğunu anlamayı ölçtüğü ifade edilebilir (s.55). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri uygulama öncesi, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8.haftası ve uygulama bitiminde ölçülmüştür. Böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin süreç içerisindeki değişimi gözlenmiştir. Rubrik EK 3'te verilmiştir.

3.4.1.3.1. Akıcı Okuma Düzeyinin ve Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Öğrencilerin akıcı okuma düzeyini belirlemek için okuma hızı, doğru okuma ve okuma prozodisine bakılmıştır. “Akcı okuma düzeyi belirleme formu” ile okuma hataları ve okuma prozodisi düzeyinin belirlenmesi için kullanılacak ölçütler verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüş, okuduğunu anlama rubriği kriterlerine göre değerlendirme yapılmıştır. Okul mevcut şartlarında boş bir sınıf bulunmamaktadır. Bu sebeple sınıf öğretmeni olan araştırmacı tarafından taşınalı sistemle gelen ve köyün içinden gelen öğrenciler için ayrı ayrı uygulama yeri belirlenmiştir. Uygulama, taşınalı sistemle gelen öğrenciler için branş derslerinde boş olan öğretmenler odasında; köyün içinden gelen öğrenciler için okul çıkışı sınıfta yapılmıştır. Sınıfa, öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde kamera yerleştirilmiştir. Puanlama yaparak öğrencilerin dikkatini dağıtmamak için uygulama kamera kaydına alınmış ve puanlama daha sonra yapılmıştır. Öğrenciler uygulamanın yapılacağı sınıfa birer birer alınmış ve neden kamera kaydının alındığı, uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Uygulamada kullanılacak metin öğrencilere verilmiş, öğrencilerden metni dikkatlice okumaları istenmiştir. Yapılan sesli okuma video kayda alınmıştır. Metni okumadan önce öğrenciye, metni okuduktan sonra araştırmacıya anlatacakları belirtilmiştir. Bu uygulamada öğrencinin okuduğu metinden aklında kalanları araştırmacıya anlattığı bir okuduğunu anlama stratejisi olan retelling (yeniden anlatma) yöntemi (Ceyhan, 2019, s.59) kullanılmıştır. Uygulama sırasında öğrenci sesli okuma yaparken araştırmacı onu sessizce dinlemiş ve anlatması aşamasında hatırlatma yapılmamıştır. Öğrenciye anlatmayı teşvik edecek cümleler söylenip, anlatımı cesaretlendirilmiştir. Uygulama bittikten sonra kamera kayıtları tekrar tekrar izlenmiş akıcı okuma değerlendirme formu ve rubrik her bir öğrenci için ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlama sürecinin hatasız ve eksiksiz olması sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4.1.4. Yazılı Anlatım Düzeyinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Aracı

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği 1980’li yıllarda ABD’de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı’ndaki araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler yedi başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olarak belirlenmiştir. Ölçek, Türkçeye Özkara (2007) tarafından uyarlanmıştır.

Uygulama öncesinde, uygulamanın 4. haftasında, uygulamanın 8. haftasında ve uygulama sonrasında öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma görevleri için araştırmacı tarafından 7 konu belirlenmiştir. Bu yazma görevlerinden uygun olan 4 tanesi uzman görüşü alınarak kullanılmaya karar verilmiştir. Bunlar:

- Anne ve babası ile zeytin toplamaya giden bir çocuğun ve kardeşlerinin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.
- Yüz yıllardan beri denizde yaşayan bir denizkızının başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.
- Bir ilkbahar günü öğretmenleri ile birlikte pikniğe giden Şeyma ve arkadaşlarının başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.
- Ormanda yaşayan bir sincap yolunu şaşırıp şehrin merkezine kadar iner. Bu sincabın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.

Öğrencilerin bu konulardan istediği birini seçip onun hakkında yazmaları istenmiştir. Puanlama 5, 3, 1 şeklinde yapılmıştır. Ölçülen her performansta alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 1’dir. Puanlama araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından yapılmış ve puanlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Puanlamalar hakkındaki farklılık için araştırmacı ve öğretmen görüşmüş ve nihai karara varılmıştır.

3.4.1.5. Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı (AODA)

Çalışma kapsamında, ailelerin, aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını değerlendirmek amacıyla “aile okuryazarlığı değerlendirme aracı” geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen araç, ebeveynlerin okuryazarlık tutumunu belirlemeye, ebeveynlerin çocukların okuryazarlık tutumuna ilişkin görüşlerini incelemeye ve ailenin çocuğuyla birlikte yaptığı okuryazarlık etkinliklerini ele almaya yönelik hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan AODA için, öncelikle kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme süreci, birçok basamağı uygulamayı gerektirmektedir. Konu ile ilgili, pek çok araştırmacı ölçek geliştirme basamaklarını sıralamıştır. Bu araştırmacılardan DeVellis (2017), ölçek geliştirme sürecindeki ilkeleri şu şekilde sıralamıştır: 1. Ölçmek istenilen yapının açık şekilde belirlenmesi, 2. Madde havuzunun oluşturulması, 3. Ölçme biçiminin belirlenmesi, 4. Başlangıçtaki madde havuzunun uzman görüşüne sunulması, 5. Geçerlik maddelerinin dâhil edilmesi, 6. Maddelerin ölçek geliştirme örnekleme uygulaması, 7. Maddeleri değerlendirme, 8. Ölçek uzunluğunu en uygun şekle getirme. Ölçek geliştirme sürecini farklı uzmanlar farklı basamaklarla ifade etmiş olsalar da genel olarak süreç, benzer ortak basamaklarla yürütülmüştür.

Ölçme aracının maddeleri hazırlanmadan önce aile okuryazarlığı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar, makaleler, kaynak kitaplar, dergiler ve internet siteleri incelenmiştir. Alan yazın incelemesinden sonra aile okuryazarlığı kavramının içeriğine yönelik bilgiler belirlenmiştir. Ebeveynin okuryazarlık tutumları, ebeveynin çocuğunun okuryazarlık tutumuna ilişkin ne gibi görüşlerinin olabileceği, ailenin çocukla birlikte yaptıkları/yapabilecekleri etkinliklerle ilgili maddeler yazılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken güvenilirliği artırmak amaçlı ters maddeler de eklenmiştir. İlk haliyle ölçme aracı, 5 bölüm, 163 maddeden oluşmuştur. Bunun yanı sıra ölçme aracında 6 bağımsız soru bulunmaktadır. Ebeveynlerin TV’ye, telefona, okumaya ve yazmaya günlük ne kadar süre ayırdıklarını belirlemeye yönelik; kitap, gazete/dergi, dijital metinleri ne sıklıkla okuduklarını belirlemeye yönelik; çocuğa okuma–yazma konusunda kimin/kimlerin örnek

olduğunu belirlemeye yönelik, çocuğun TV'ye, telefon/tablete, okumaya ve yazmaya günlük ne kadar süre ayırdığını belirlemeye yönelik; ebeveynin çocukla birlikte kitap okuyup okumadığını, okuyor ise okuma süresini belirlemeye yönelik toplamda 6 soru bulunmaktadır. AODA, kapsam geçerliliğinin belirlenmesi, uygun olmayan maddelerin tespit edilip ölçekten çıkarılması amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü almak için dört alan uzmanı ve iki sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrası ölçme aracından 2 bölüm çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra kalan 3 bölümden de uygun olmayan maddeler çıkarıldıktan sonra 3 bölüm 45 maddeden ve 6 bağımsız sorudan oluşan ölçme aracına 10 maddelik kişisel bilgi formu eklenip ilk şekli verilmiştir. Ön uygulamada çocuğu ilkokula giden 67 ebeveyn (aile üyesi); asıl uygulamada çocuğu ilkokul giden 678 ebeveyn (aile üyesi) ulaşılmıştır. Genel kural olarak örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu durumda AODA'nın uygulama yapılabilmesi için gereken örneklem büyüklüğünün oldukça iyi olduğu söylenebilir. Taslak ölçme aracında, *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği*, 16 maddeden; *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği*, 16 maddeden; *Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği*, 13 maddeden oluşmaktadır. Bunların yanı sıra aile okuryazarlığı durumlarını belirlemeye yönelik ebeveyn ve çocukla ilgili 6 bağımsız soru bulunmaktadır. Taslak ölçme aracı, toplamda 10 maddelik kişisel bilgi formu, 45 ölçek maddesi ve 6 bağımsız sorudan oluşmaktadır.

Kapsam geçerliğinde, her bir maddenin ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtip yansıtmadığı belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, s.117). Ön uygulama sonrasında uzman görüşü alınmış; *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği*'nden 1 madde, *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği*'nden 2 madde, *Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği*'nden 1 madde atılmıştır. Maddeler 5'li likert tipi şeklinde yapılandırılmıştır. *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği* ve *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin*

Görüşleri Ölçeği maddeleri için “hiç katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4), “tamamen katılıyorum” (5) ifadeleri; *Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği* maddeleri için “hiçbir zaman” (1), “nadiren” (2), “ayda birkaç kez” (3), “haftada birkaç kez” (4), “her gün” (5) ifadeleri kullanılmıştır.

Örnekleme dâhil edilen okullar sosyoekonomik düzeyleri açısından alt, orta ve üst şeklinde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmada Hatay, Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yayladağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgiler kullanılmıştır. Ön uygulama ve uzman görüşleri sonrası 3 ayrı ölçek (41 madde) ve 6 bağımsız soru, toplamda 47 maddeden oluşan ölçme aracının asıl uygulaması yapılmıştır. Ön ve asıl uygulama Hatay ili Antakya ve Yayladağı ilçelerinde farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda, çocuğu ilkokula giden ebeveynlere uygulanmıştır.

Veri seti üzerinde eksik veri, uç değer normallik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, veri setinde yer alan ve kabul edilebilir düzeyde olan boşluklar aritmetik ortalama ile doldurulmuştur. Ölçme aracındaki her bir ölçek için uç değerler ayrı ayrı hesaplanmıştır. Veri setinden, *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği*’nden 15 kişiye, *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği*’nden 11 kişiye, *Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği*’nden 11 kişiye ait veriler, veri setinin normalliğini etkileyecek düzeyde uç değere sahip olmalarından dolayı çıkarılmıştır.

Veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi ölçme aracında bulunan her ölçek için ayrı ayrı yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla temel bileşenler analizi yöntemine dayanan açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Likert tipi tutum ölçeklerinde, tutumların maddelere verilen derecelerin toplamı ile hesaplandığından olumsuz maddelerin puan dönüşümlerinde SPSS programının “recode” özelliği kullanılmıştır. Ölçek, SPSS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4.1.5.1. Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği, 15 maddeden oluşmaktadır. Bryman ve Cramer (2001), örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini, eğer imkân varsa on katı civarı olması gerektiğini belirtmiştir (Aktaran Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmektedir. *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği* için KMO ve Bartlett testine ilişkin veriler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett Testine İlişkin Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	0,83
Bartlett Küresellik Testi Approx. Chi-Square	3110,57
df	105
Sig.	0,00

Tablo 15'te ölçeğin KMO değerinin %83 olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin, KMO örneklem yeterliliği kullanılmaktadır. KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Elde edilen verilerin 1'e yaklaşması, örneklem büyüklüğünün yeterliliği anlamına gelmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin bir kanıya varmak için KMO değerinin en az 0,70 olması gerekmektedir (Seçer, 2015a, s.79). Yukarıdaki tabloda verilen değerler incelendiğinde KMO değerinin 0,83 olduğu ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Tablo 15'teki Bartlett testi sonuçlarına bakıldığında elde edilen ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini, dolayısıyla da faktör analizinin bir diğer sayıltısının karşılandığı anlamına gelmektedir. Bu iki sayıltı karşılandığı için açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir.

KMO değerlerine bakıldıktan sonra her bir maddenin ortak faktördeki varyansları açıklama oranlarına ilişkin bilgi veren *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği* ile ilgili “communalities” tablosu oluşturulmuştur. Maddelerin her birinin, ortak varyansı açıklama değerinin 0,10’dan büyük olması gerekmektedir (Seçer, 2015a, s. 85). *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği* madde ortak faktör varyanslarına ilişkin veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Madde Ortak Varyanslarına İlişkin Veriler

Maddeler	Toplam	Ortak Varyans
M1	1,00	0,57
M2	1,00	0,48
M3	1,00	0,44
M4	1,00	0,55
M5	1,00	0,61
M6	1,00	0,49
M7	1,00	0,55
M8	1,00	0,54
M9	1,00	0,79
M10	1,00	0,73
M11	1,00	0,68
M12	1,00	0,68
M13	1,00	0,72
M14	1,00	0,59
M15	1,00	0,64

Tablo 16 incelendiğinde maddelerin tamamının, ortak varyansı açıklama değerinin 0,10’dan büyük olduğu, dolayısıyla ortak varyans açıklama oranlarının faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ardından madde faktör yük değerlerine bakılmış ve yük değerlerinin 0,30’dan büyük olduğu görülmüştür. Eğer bir madde birden fazla boyutta 0,32 ve üzerinde bir yük değeri almışsa bu durumda o iki boyutta sahip olduğu faktör yük değerleri arasında en az 0,10 veya ideal olarak 0,20 düzeyinde bir fark olması gerekmektedir. Eğer bu kriter sağlanıyorsa maddeler binişik madde değildir (Seçer, 2015a, s. 87). Bu durumda bu koşulu sağlamayan, yani binişik madde

olan 10. ve 3. maddeler ölçekten sırayla çıkarılmış, ardından 6. ve 7. maddeler binişik madde olduğundan sırayla çıkarılmıştır.

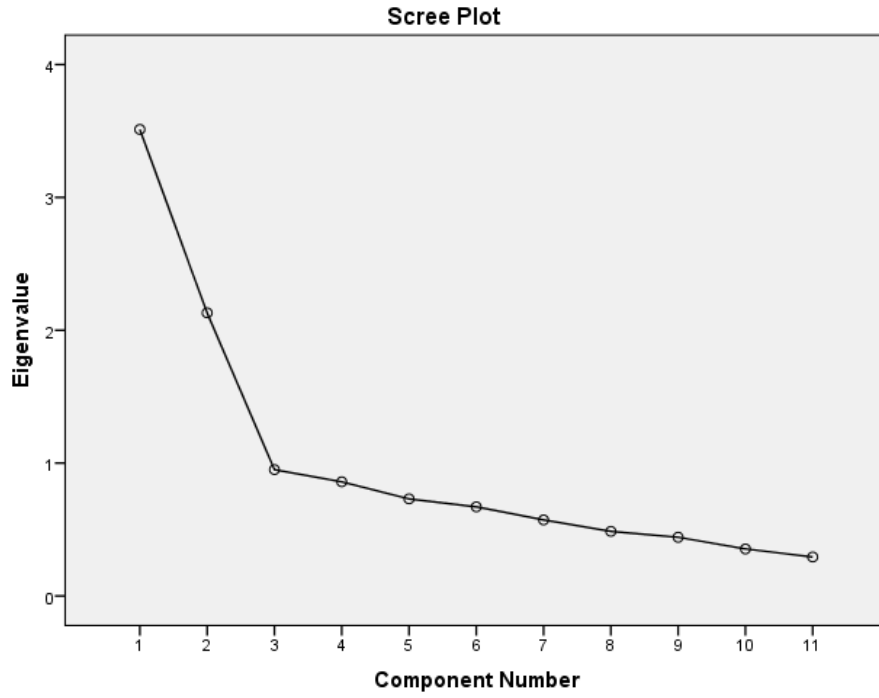
Ölçeklerin rotasyon işleminde, doğrusal rotasyon yönteminde kullanılan tekniklerden varimax tekniği kullanılmıştır.

Tablo 17

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri

Döndürülmüş Bileşen Matrisi		Bileşenler	
		1	2
Soru 1	M12	,78	
Soru 2	M9	,77	
Soru 3	M11	,74	
Soru 4	M14	,74	
Soru 5	M13	,68	
Soru 6	M15	,49	
Soru 7	M1		,76
Soru 8	M4		,73
Soru 9	M5		,71
Soru 10	M2		,67
Soru 11	M8	,34	,55

Tablo 17'ye bakıldığında *Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği*, 11 soru ve 2 faktörden oluşmaktadır. 9, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler birinci alt faktörde; 1, 2, 4, 5 ve 8. maddeler ikinci alt faktörde yer almaktadır. Bir değişken, birden çok bileşende yük aldığına, bu değişken, hangi bileşende daha fazla yük aldıysa, o bileşene aittir. Aynı zamanda iki bileşene ait yükler arasında en az 0.10 fark olması gerekmektedir (Tekin, 2014, s.251). Madde 8'e baktığımızda, madde 8'in iki bileşene ait yük aldığı, fakat 2. bileşendeki yük miktarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sebeple madde 8, 2. bileşene ait kabul edilmiştir. Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0,49 – 0,78; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,55-0,76 arasında değişmektedir.



Şekil 2. Ebeveyn okuryazarlık tutum ölçeği faktör analizine ilişkin eğim testi grafiği

Ölçek maddelerinin kaç faktör altında birleştiğini görmemizi sağlayan diğer bir yöntem scree plot grafiğidir. Scree plot grafiği ile ölçeğin faktör yapısı hakkında fikir sahibi olunabilir. Şekil 2'ye göre 1. ve 2. faktörden sonra belli bir düşme olduğu görülmekte, 3. ve diğer faktörlerden sonra önemli bir düşüş eğilimi görülmemektedir. Dolayısıyla ölçeğin faktör sayısı 2 olarak tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan faktörler, alt faktörlerin açıklanma oranlarına ilişkin veriler ve toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları

Toplam Açıklanan Varyans									
Başlangıç özdeğeri			Çıkan Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası Kareler Toplamı			
	Birikimli			Birikimli			Birikimli		
	Toplam	Vary.	Varyanslar	Toplam	Vary.	Varyanslar	Toplam	Vary.	Varyanslar
1	3,51	31,92	31,92	3,51	31,92	31,92	3,19	29,01	29,01
2	2,13	19,36	51,29	2,13	19,36	51,29	2,45	22,27	51,29

Extraction Method: Principal Component Analysis

Tablo 18'e bakıldığında ölçekteki birinci faktör toplam varyansın %29,01'ini, ikinci faktör %22,2'sini açıklamaktadır. İki faktörün toplam açıkladıkları varyans %51,29'dur.

3.4.1.5.2. *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi*

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği, 14 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi için ilk kriterlerden birisi olan örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmektedir. *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği* için KMO ve Bartlett testine ilişkin veriler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği KMO ve Bartlett Testine İlişkin Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	0,88
Bartlett Küresellik Testi Approx. Chi-Square	3935,75
df	91
Sig.	0,00

Tablo 19'da ölçeğin KMO değerinin % 88 olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tabloda verilen değerler incelendiğinde KMO değerinin 0,70'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Bartlett testinde p anlamlılık değerinin

0,05'ten küçük olması, testin anlamlı olduğunu, değişkenler arasında yüksek korelasyonun bulunduğunu ve veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

KMO değerine bakılmasının ardından her bir maddenin ortak faktördeki varyansları açıklama oranlarına ilişkin bilgi veren “communalities” tablosu oluşturulmuştur. *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği* madde ortak faktör varyanslarına ilişkin veriler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Madde Ortak Varyanslarına İlişkin Veriler

Maddeler	Toplam	Ortak Varyans
M1	1,00	0,70
M2	1,00	0,57
M3	1,00	0,69
M4	1,00	0,59
M5	1,00	0,47
M6	1,00	0,55
M7	1,00	0,59
M8	1,00	0,61
M9	1,00	0,61
M10	1,00	0,73
M11	1,00	0,67
M12	1,00	0,64
M13	1,00	0,65
M14	1,00	0,56

Tablo 20 incelendiğinde maddelerin tamamının, ortak varyansı açıklama değerinin 0,10’dan büyük olduğu, dolayısıyla ortak varyans açıklama oranlarının faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

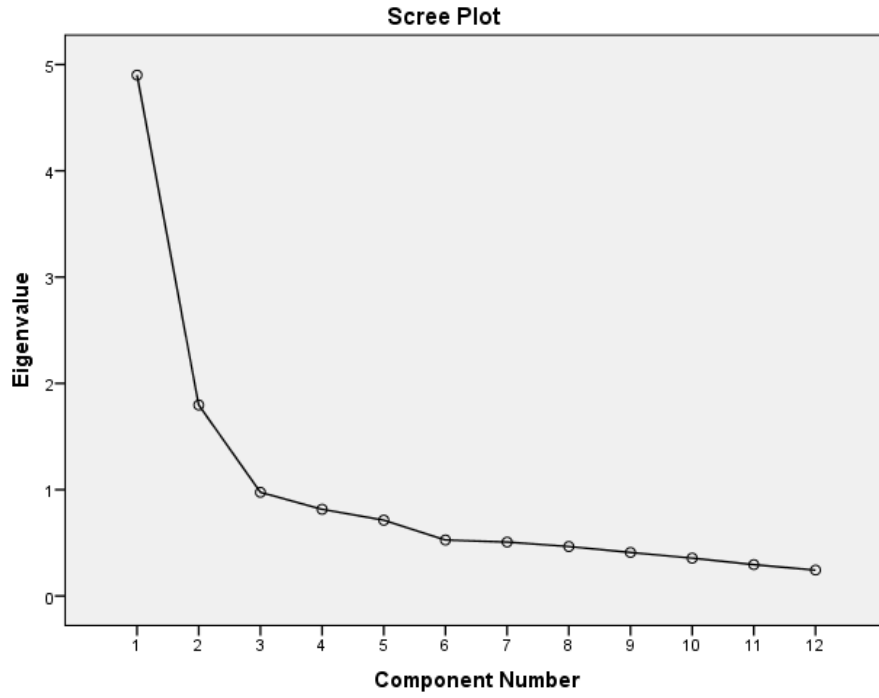
Ardından madde faktör yük değerlerine bakılmış ve yük değerlerinin 0,30’dan büyük olduğu görülmüştür. Binişik madde olan 13 ve 14. maddeler ölçekten sırayla çıkarılmış ve her bir çıkarmada analiz tekrar yapılmıştır.

Tablo 21

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri

Döndürülmüş Bileşen Matrisi		
		Bileşenler
		1 2
Soru 1	M1	0,82
Soru 2	M3	0,81
Soru 3	M9	0,75
Soru 4	M2	0,73
Soru 5	M4	0,70
Soru 6	M8	0,65
Soru 7	M6	0,65
Soru 8	M7	0,57
Soru 9	M5	0,52
Soru 10	M10	0,87
Soru 11	M12	0,83
Soru 12	M11	0,78

Tablo 21'e bakıldığında *Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği*, 12 soru ve 2 faktörden oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. maddeler birinci alt faktörde; 10, 11 ve 12. maddeler ikinci alt faktörde yer almaktadır. Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0,52 – 0,82; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,78 – 0,87 arasında değişmektedir.



Şekil 3. Ebeveynin çocuğun okuryazarlık tutumuna ilişkin görüşleri ölçeği faktör analizine ilişkin eğim testi grafiği

Şekil 3'e göre 1 ve 2. faktörden sonra belli bir düşme olduğu görülmekte, 3. ve diğer faktörlerden sonra önemli bir düşüş eğilimi görülmemektedir. Dolayısıyla faktör sayısı 2 olarak tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan faktörler, her bir alt faktörün açıklanma oranlarına ilişkin veriler ve toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları

Toplam Açıklanan Varyans									
Başlangıç özdeğeri			Çıkan kareler toplamı			Döndürme sonrası kareler toplamı			
	Toplam	Vary.	Birikimli Var.	Toplam	Vary.	Birikimli Varyanslar	Topl am	Vary.	Birikimli Varyanslar
1	4,90	40,84	40,84	4,90	40,84	40,84	4,45	37,16	37,16
2	1,79	14,96	55,81	1,79	14,96	55,81	2,23	18,64	55,81

Extraction Method: Principal Component Analysis

Tablo 22'ye bakıldığında birinci faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %37,16'sını, ikinci faktör %18,64'ünü açıklamaktadır. İki faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %55,81'dir.

3.4.1.5.3. Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği, 12 maddeden oluşmaktadır. KMO ve Bartlett testine ilişkin veriler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği KMO ve Bartlett Testine İlişkin Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	0,83
Bartlett Küresellik Testi Approx. Chi-Square	1737,36
df	66
Sig.	0,00

Tablo 23'te ölçeğin KMO değerinin % 83 olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tabloda verilen değerler incelendiğinde KMO değerinin 0,70'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Bartlett testinde $p < 0,05$ olması, testin

istatistiksel olarak anlamlı olduğunu, değişkenler arasında yüksek korelasyonun bulunduğunu ve veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

KMO değerine bakılmasının ardından her bir maddenin ortak faktördeki varyansları açıklama oranlarına ilişkin bilgi veren “communalities” tablosu oluşturulmuştur. *Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği* madde ortak faktör varyanslarına ilişkin bilgiler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Madde Ortak Varyanslarına İlişkin Veriler

Maddeler	Toplam	Ortak Varyans
M1	1,00	0,35
M2	1,00	0,40
M3	1,00	0,59
M4	1,00	0,45
M5	1,00	0,36
M6	1,00	0,41
M7	1,00	0,37
M8	1,00	0,65
M9	1,00	0,56
M10	1,00	0,35
M11	1,00	0,39
M12	1,00	0,51

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği ile ilgili “communalities” sonuçlarına baktığımızda maddelerin tamamının, ortak varyansı açıklama değerinin 0,10’dan büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda ortak varyans açıklama oranları, faktör analizi için uygundur.

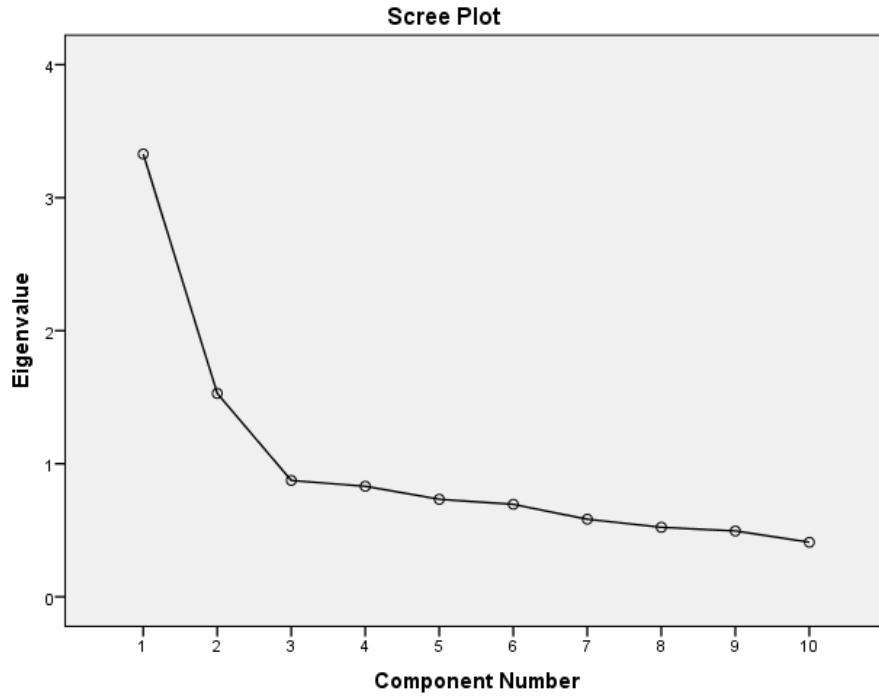
Ardından madde faktör yük değerlerine bakılmış ve yük değerlerinin 0,30’dan büyük olduğu görülmüştür. Component matrix tablosunda binişik madde olan 6. madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrar yapılmıştır. Analiz sonucunda binişik madde olan 10. madde ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 25

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği

Döndürülmüş Bileşen Matrisi		
		Bileşenler
		1 2
Soru 1	M12	0,72
Soru 2	M2	0,66
Soru 3	M4	0,63
Soru 4	M1	0,63
Soru 5	M5	0,61
Soru 6	M7	0,59
Soru 7	M11	0,53
Soru 8	M8	0,81
Soru 9	M3	0,77
Soru 10	M9	0,75

Tablo 25'e bakıldığında *Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği*, 10 soru ve 2 faktörden oluşmaktadır. 1, 2, 4, 5, 7, 11 ve 12. maddeler birinci alt faktörde; 3, 8 ve 9. maddeler ikinci alt faktörde yer almaktadır. Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0,53 – 0,72; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,75– 0,81 arasında değişmektedir.



Şekil 4. Ailenin çocukla birlikte yaptığı okuryazarlık etkinlikleri ölçeğinin faktör analizine ilişkin eğim testi grafiği

Şekil 4'e göre 1 ve 2. faktörden sonra belli bir düşme olduğu görülmekte, 3. ve diğer faktörlerden sonra önemli bir düşüş eğilimi görülmemektedir. Dolayısıyla faktör sayısı 2 olarak tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan faktörler, alt faktörlerin açıklanma oranlarına ilişkin veriler ve toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları

Toplam Açıklanan Varyans									
Başlangıç özdeğeri			Çıkan kareler toplamı				Döndürme sonrası kareler toplamı		
Toplam	Vary.	Birikimli Varyanslar	Toplam	Vary.	Birikimli Varyanslar	Toplam	Vary.	Birikimli Varyanslar	
1	3,32	33,28	33,28	3,32	33,28	33,28	2,84	28,40	28,40
2	1,52	15,28	48,57	1,52	14,96	48,57	2,01	20,17	48,57
Extraction Method: Principal Component Analysis									

Tablo 26’ya bakıldığında ölçekteki birinci faktör, toplam varyansın %28,40’ını, ikinci faktör % 20,17’sini açıklamaktadır. İki faktörün toplam açıkladıkları varyans %48,57’dir.

3.4.1.5.4. Güvenirliğe İlişkin Analizler

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı 0,77 bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerine göre güvenirliliği Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Faktör 1: Ebeveyn Yazma Tutumu	6	0,80
Faktör 2: Ebeveyn Okuma Tutumu	5	0,72

Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci boyut olan “*Ebeveyn Yazma Tutumu*” boyutu için 0,80, ikinci boyut olan “*Ebeveyn Okuma Tutumu*” boyutu için 0,72’dir. Bu durumda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığı söylenebilir.

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı 0,85 bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerine göre güvenirliliği ise Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı
Faktör 1: Çocuk Okuma Tutumu	9	0,87
Faktör 2: Çocuk Yazma Tutumu	3	0,79

Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği incelendiğinde ölçeğin iç tutarlık katsayıları; birinci boyut olan “Çocuk Okuma Tutumu” boyutu için 0,87, ikinci boyut olan “Çocuk Yazma Tutumu” boyutu için 0,79’dur. Bu durumda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığı söylenebilir.

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı 0,77 bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerine göre güvenirliliği Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı
Faktör 1: İş birliği	7	0,76
Faktör 2: Destek	3	0,70

Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği incelendiğinde ölçeğin iç tutarlık katsayıları; birinci boyut olan “İş birliği” boyutu için 0,76, ikinci boyut olan “Destek” boyutu için 0,70’tir. Bu durumda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve ölçmek istediği davranışı yansıttığını söylemek mümkündür.

AODA, ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumların ölçebileceği nitelikte, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bir değerlendirme aracıdır. AODA, çocuğu ilkokula giden ebeveynlere; okullarda öğretmenler tarafından, alanda çalışma yapan araştırmacılar tarafından uygulanabilir. Ebeveynlerin mevcut durumdaki aile okuryazarlık

bilgi ve uygulamaları puanları hesaplanabilir, eksiklikler fark edilip giderilmesi anlamında çalışmalar yapılabilir. AODA, ebeveyn eğitimi verilen devlet kurumlarında, okullarda, sivil toplum kuruluşlarında kullanılabilir. Geliştirilen değerlendirme aracına ait örnek maddeler, EK 5’te verilmiştir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı günlüğü tutulmuş, öğrencilerle odak grup görüşmesi, ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi

Sınırları belirli bir konuya odaklanmış, grupla yapılan görüşme tekniğini ifade eden nitel araştırma ve desenleri içinde kullanılan görüşme tekniğine odak grup görüşmesi denir. İlk odak grup çalışmaları 1930’larda ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşmesinin kimlerle yapılacağı araştırmanın amacı, araştırmaya dâhil olan bireylerin sayısı, grubun kültürel yapısı ve çeşitliliği gibi durumlara göre değişiklik gösterebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.158). Bu araştırmada grup üyelerini aynı sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Odak grup görüşmesi yapmak aynı anda belli sayıdaki kişilerin bakış açılarına ulaşmayı sağlar. Bu sebeple de zamanın verimli kullanılması bir avantajdır. Ayrıca odak grup görüşmelerinde, konu hakkında bir sebepten konuşulmayan deneyimlerin konuşulduğu, bireysel yansıtma, gelişme, ve bilgi düzeyini artırdığı durumlarda daha özgür bir ortam sunma olanağı vardır (Glesne, 2014, s.182; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup çalışmaları açık uçlu, kısa ve konuya dayalı sorularla yapılmalı, belirsizlik ve tehdit içermemelidir. Literatüre göre bir odak grup oturumunda 10 kadar soru sorulması önerilir (Balcı, 2018, s. 177). Odak grup görüşmelerinde grubun oturma düzeni yuvarlak masa toplantısı ya da U düzeni şeklinde oluşturulmalıdır (Çokluk, vd. 2011).

Görüşmeler yapılmadan önce, görüşme sorularının yer aldığı “Odak Grup Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak form ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Bu form EK 6’da verilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce öğrencilere bilgi verilmiş, süreç hakkında açıklama yapılmıştır. Öğrencilere rahat bir ortamın olduğu hissettirildikten sonra sorular sorulmuş, süreç video kayda alınmıştır. Öğrencilerin yaş grubu küçük olduğundan görüşme tek grup halinde yürütülmüştür. Süreç sonunda video kayıtlar deşifre edilmiş, içerik analizi yapılmıştır.

3.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde sosyal bilim alanının pek çoğunda “görüşme” etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.129). Görüşme tekniğinde amaç, kişiye araştırma konusu ile ilgili sorular sorup kişinin kendi düşünce, duygu ve deneyimlerini sistemli olarak öğrenmek, anlamak ve tanımlamaktır (Türnüklü, 2000). Merriam’e (2013) göre “görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (s. 86). Nitel araştırma veri toplama araçlarından biri olan görüşmede kullanılan temel yöntem, sözlü iletişimdir, günlük yaşamımızda kullandığımız gibi konuşarak bilgi toplamaya çalışırız (Yıldırım, 1999). Görüşme tekniğinde dört farklı iletişim kurma yolundan bahsedilebilir. Bunlar yüz yüze görüşmeler, telefonla yapılan görüşmeler, internet üzerinden yapılan görüşmeler, elektronik posta üzerinden yapılan görüşmeler. Bunlardan en fazla tercih edileni yüz yüze yapılan görüşmelerdir. Bu görüşme yollardan elbette her birinin avantaj ve dezavantajlarından bahsetmek mümkündür. Yüz yüze görüşmelerde soru ve cevap arasında uzun bir zaman gecikmesi yoktur. Görüşmeci ve görüşülen kişi, birbirlerinin söylediklerine veya yaptıklarına doğrudan tepki verebilir. Bu eşzamanlı iletişimin bir avantajı, görüşülen kişinin cevabına farklı etkiler olmaksızın daha kendiliğinden ve doğal olmasıdır (Opdenakker, 2006).

Literatürde görüşme türleri ile ilgili farklı sınıflamalar mevcut olmakla beraber yaygın kullanımda görüşme türleri, yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme (Tekin, 2006; Merriam, 2013) olarak karışımıza çıkmaktadır.

Yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı, her bir katılımcıya, aynı soruları, aynı kelimelerle sorar. Kişi bu sorulara kapalı uçlu cevap verir (Türnüklü, 2000). Yapılandırılmamış görüşme, nitel araştırmalarda derinlemesine ve detaylı veri elde edilebilmesi yönüyle derinlemesine görüşme olarak düşünülür. “Derinlemesine görüşmenin nitel yöntemde özel bir yeri vardır ve nitel yöntemin en güçlü tekniklerinden biridir” (Tekin, 2006, s.102). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı amaca uygun sorularını önceden hazırlar. Görüşme sırasında esnek bir yapı vardır. Belirli bir sistematikliğe sahip olmasının yanı sıra aynı zamanda esnekliği sebebiyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygundur denilebilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, “görüşme formu yaklaşımı” olarak da ele alınabilir. Görüşme formu yaklaşımı araştırma formu ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem araştırmacıya esneklik sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.132).

Bu çalışmada görüşme soruları hazırlanmış ve gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra katılımcılara, uygulama sonunda uygulanmıştır. Bu araştırmada iki kez yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İlkinde Aile Okuryazarlığı Programı’nı tasarlama aşamasında ihtiyaç analizi yapabilmek için, sınıf öğretmenleri, öğrenci, ebeveyn ve okul müdürü ile yarı yapılandırılmış yüzyüze görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler için yarı yapılandırılmış form hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde karar verilen görüşme formlarına son hali verilmiştir. İhtiyaç analizi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları EK 7’de verilmiştir.

İkincisi ise uygulama sonunda ebeveynlerin program hakkındaki görüşlerini öğrenmek, programın ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarına etkisini derinlemesine araştırmak ve çocukları ile kendilerinin okuryazarlık becerileri hakkında daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları için

sorular oluşturulmuştur. İlgili sorular hakkında uzman görüşü alınarak görüşme formlarına son hali verilmiştir. Ebeveyn yarı yapılandırılmış görüşme formu EK 8’de verilmiştir.

3.4.2.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırma süresince kendi davranışlarınız ve hislerinizin kaydedildiği, öz yaşam öyküsel notların toplandığı yerler olarak düşünülür ve gözlemci notlarından, hatırlatıcı notlardan daha fazlasını içerir (Glesne, 2014, s. 104). Araştırmacı günlüğü, araştırmanızın kronolojik olarak parçalarını birleştirmeniz gerektiği zaman elinizde bulunan çok önemli bir kaynaktır (Johnson, 2014, s.81). Araştırmacı günlüğü tutmak, araştırmanın uygulayıcı ve katılımcı ile birlikte nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin sürecin devamını nasıl şekillendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede yattığı ile ilgili düşünmeye yardımcı olur (Glesne, 2014, s. 105). Genel olarak araştırmacıların fikirlerini detaylandırarak yazmaları, sahada iken fikirleri üzerinde derinleşmeleri ve tuttukları notları tekrar tekrar okumaları araştırmacıya fayda sağlayacaktır (Çelik, Başer-Baykal & Kılıç-Memur, 2020). Aile Okuryazarlığı Programı uygulama süresi boyunca, araştırmacı ve aynı zamanda uygulayıcı olan kişi tarafından araştırma günlüğü tutulmuştur. Tutulan araştırma günlüğü ile sürecin kişisel deneyim ve gözlemler ışığında daha iyi anlaşılabilirdiği görülmüştür. Araştırma günlüğünde var olan tarih, yer, zaman, kişi ile ilgili notlar veri analizinde diğer veri toplama araçları ile birleştirilmiştir. Böylelikle birbirini destekleyecek nitelikte verilerin elde edilmesine katkı sağlanmıştır.

3.5. Aile Okuryazarlığı Programı

Aile Okuryazarlığı Programı için dünyada ve Türkiye’de uygulanan programlar, yapılan araştırmalar, uygulanan etkinlikler incelenmiştir. İhtiyaç analizi, doküman incelemeleri, araştırmacının programın uygulanacağı okul, öğrenci ve aile gözlemleri sonucunda bir

program hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program için uzman görüşleri alınmıştır ve programa son hali verilmiştir.

3.5.1. Aile Okuryazarlığı Programı Amacı

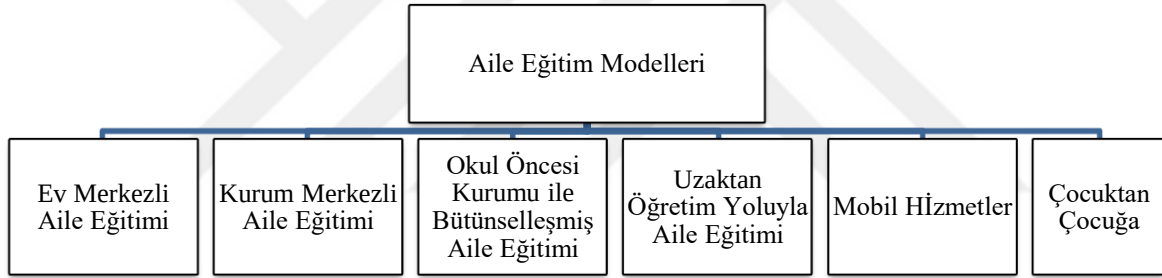
Bu programın amacı, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek; ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını geliştirmek, ebeveynlerde okuryazarlık farkındalığı yaratmak, ebeveyn – çocuk ortak öğrenme deneyimleri oluşturmaktır. Bu farkındalığın öğrenci ve ebeveynde oluşmasına destek olurken birlikte okuryazarlık etkinliklerini nasıl yürütecekleri hakkında bilgi vermek, uygulama yaptırmak, deneyimler oluşturmak amaçlanmıştır.

3.5.2. Program Geliştirme Bağlamında Aile Okuryazarlığı Programı

Okul, aile ve toplum için ortaklık geliştirmenin birçok faydası vardır. Ortaklıklar, okul programlarını ve okul iklimini iyileştirebilir, aileye hizmet ve destek sağlayabilir, ebeveynlerin becerilerini ve liderliğini artırabilir, aileleri okuldaki ve toplumdaki diğer kişilerle bağlayabilir ve ebeveynlerin öğretmenlerle çalışmalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, bu tür ortaklıklar kurmanın temel nedeni, tüm gençlerin okulda ve sonraki yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı olmaktır. Ebeveynler, öğretmenler, öğrenciler ve diğerleri birbirlerini eğitimde ortaklar olarak gördüklerinde, öğrencilerin etrafında şefkatli bir topluluk oluşur (Epstein, vd., 2002, s. 20). Aile okuryazarlığı programları bu ortaklıkları sağlamak için aileyi, öğrenciyi, öğretmeni, okulu bir araya getiren etkinlikler oluşturur. Ortaklıklar, ortak yaşantı ve deneyimler, bireyler arasındaki etkileşimi arttırır. Öğrenci, ebeveyn, okul arasındaki iletişim karşılıklı olarak gelişir. Karşılıklı işbirliği içerisinde olmak; öğrenciye, ebeveynlere, diğer aile üyelerine, çevrede iletişim halinde oldukları yakınlarına fayda sağlayabilir.

Okul, aile ve toplum ortaklıkları modeli öğrenciyi merkeze yerleştirir. Öğrenciler, okuldaki eğitim, gelişim ve başarılarının ana aktörleridir. Okul, aile ve toplum ortaklıkları sadece başarılı öğrenciler üretmez. Bunun yanında, ortaklık faaliyetleri öğrencileri kendi başarılarını elde etmelerini desteklemek, yönlendirmek, harekete geçirmek ve motive etmek için tasarlanabilir (Epstein, vd, 2002, s.21). Aile okuryazarlığı programlarında, programın hazırlanış amacına göre merkeze kimin koyulacağına karar verilir. Hazırlanan bu Aile Okuryazarlığı Programında öğrenci ve aile, merkeze yerleştirilmiştir.

Aile okuryazarlığı programlarında programın içeriği, programın hedef kitlesi, zaman, kaynaklar gibi bazı faktörler, farklı eğitim modellerini ortaya çıkarmıştır. Aile okuryazarlığı programlarında kullanılan aile eğitim modelleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 5. Aile eğitim modelleri.

“Anne – baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı”, Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2010), İstanbul, kaynağından araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Hazırlanan olan Aile Okuryazarlığı Programı’nda yukarıdaki modellerden “*kurum merkezli aile eğitimi*” modeli kullanılmıştır. Bununla beraber ev ziyaretlerinin de yapılacak olması “*ev merkezli aile eğitim modeli*”ni de kısmen uygulamayı gerektirmiştir. Kurum merkezli aile eğitimi, bir kurum tarafından aileye düzenlenen eğitimleri ve ailenin kuruma gidip eğitim almasını içermektedir. Ev merkezli aile eğitiminde ise eğitim verecek kişilerin evlere ziyarette bulunmalarını, yerinde gözlemlerle aileyi eğitme ve bilgilendirme yapmasını içermektedir.

Programın ne kadar etkili olduğunu başarılı bir şekilde değerlendirebilmek için programın geliştirme sürecinde bazı adımların uygulanması gerekmektedir. İlk olarak aile okuryazarlığı programlarının hedefleri oluşturularak işe başlanması gerekmektedir. Hedeflerin oluşturulmasında katılımcılardan faydalanılıp ihtiyaçları doğrultusunda bir program oluşturulmalıdır. Bu adımlardan sonra program geliştirenler, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymak için birden fazla yol tasarlamalarıdır. Bunlar; anketler, röportajlar, gözlemler, dergiler, okuma günlükleri, standartlaştırılmış değerlendirme araçları veya portföyler olabilir. Son olarak ise program geliştiren kişilerin verileri toplamak, yönetmek, analiz etmek için bir zaman planı belirlemesi gerekmektedir. Bir programı değerlendirmenin amacı, programın etkililik, eksiklik alanlarını belirlemek ve programın amaçlanan hedeflerini karşılayıp karşılayamadığını belirlemektir. Değerlendirme süreci aynı zamanda eğitimciler için bir öğrenme aracı olabilir ve farklı aile okuryazarlığı programları ve etkililiği hakkında kolay bilgi alışverişini sağlayabilir (Padak ve Baycich'ten aktaran Coder, 2017, s. 27). Bu çalışmada, program geliştirme süreçleri genel olarak uygulanmış ve programın etkililiği uygun ölçme araçları ile değerlendirilmiştir.

3.5.3. Aile Okuryazarlığı Programının Geliştirilmesi

Bir bilim dalı olarak ifade edilen programın, düzenli bir sıra ilkeler, eğitim ve öğretim gerektiren bilgi ve beceri bütününden oluşmuş ve kuramcı ve uygulayıcılara sahip olması gerekmektedir (Oliva & Gordon II, 2018, s. 22). Eğitim programlarının geliştirilme süreçlerinde hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutları dinamik bir süreç içerisinde. Programın hedeflerinin belirlenmesinde, ilk olarak bireyleri niçin eğittiğimizin cevabını bulmak gerekmektedir. Niçin eğittiğimizin cevabı, programın hedeflerini oluşturmayı, ortaya hedef koymayı gerekli kılar. Hedefler, öğretime yön verip öğrenme – öğretme sürecinin uygulanmasına ve bu sürecin ölçülüp değerlendirilmesine olanak sağlar (Demirel, 2020, s.111). Program geliştirme alanında literatür incelendiğinde

toplumun, bireyin problemlerini çözmek için çok çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. “Program dar (öğretilen dersler) ya da geniş bir anlamda (okulun yönlendirdiği okul içi ve dışında öğrencilerin edindiği deneyimler) ele alınabilir.” (Oliva & Gordon II, 2018, s.6). Hilda Taba, eğitim programının öğretmenler tarafından tasarlanmasının, üst düzey yetkililer tarafından geliştirilmesinden daha gerekli olduğuna inanmaktadır. Bununla beraber bir öğretmenin, ilk olarak bir program tasarımına dâhil olmasını değil, kendi okulundaki öğrencilerle belirli öğrenme – öğretme üniteleri oluşturup uygulamanın merkezinden başlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Taba, program modelinde ayrıntılardan yola çıkıp genele doğru bir yaklaşım olan tümevarım yöntemini desteklemiştir (Oliva & Gordon II, 2018, s. 157).

Taba’nın program geliştirme modeli 7 ana adımdan oluşmaktadır. Bunlar:

1. İhtiyaçların tespit edilmesi: Öğretmen, bir müfredat tasarımcısı olarak öğrencinin ihtiyaçlarını belirler.
2. Hedeflerin oluşturulması: Öğretmen hedefleri oluşturur.
3. İçerik seçimi: Hedefler ve içerik birbirine uygun olmalıdır. İçeriğin önemi belirlenir.
4. İçerik düzenleme: Öğretmen öğrencilerin, hazırbulunuşluklarını, akademik başarı ve ilgi alanlarını dikkate alarak içeriği bir sıra halinde düzenler, planlar.
5. Öğrenme yaşantılarının seçimi: Öğretmen, öğrencileri için içerikle uyumlu olan öğretim yöntemlerini seçer.
6. Öğrenme yaşantılarını düzenleme: Öğretmen öğrenme etkinliklerini genellikle içeriğe göre belirlenen bir sıra halinde düzenler.
7. Değerlendirme ve değerlendirme araçları: Programı planlayan kişi hangi hedeflere ulaşıldığını belirler (Ornstein & Hunkins, 2018, s.213).

Taba program geliştirme modelinin işlem basamakları Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Program geliştirmede Taba Modeli

“Türkiye’de program geliştirme uygulamaları” Oliva’dan aktaran Demirel, Ö. (1992), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27-43.

Geliştirilen Aile Okuryazarlığı Programı’nda, Taba’nın program geliştirme modeli yaklaşımı kullanılmıştır. Bu sebeple ilk olarak ihtiyaçların ortaya konması için ihtiyaç analizi yapılmıştır.

3.5.3.1. İhtiyaç Analizi

Programın geliştirilmesi sürecinde, program geliştirme basamaklarından ilki olan ihtiyaç belirleme çalışması yapılmıştır. İhtiyaçları saptamak, program geliştirme çalışmaları için

önemli bir yere sahiptir. Programın hazırlanması için öncelikli olarak bir programa ihtiyacın doğması gerekmektedir. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için gerçek ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2020, s.85). Her okul, uygulamalarını öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaç ve ilgi alanlarını, zamanını ve yeteneklerini, yaş ve sınıf düzeylerini karşılayacak şekilde düzenlediğinden, iyi programlar her araştırmada farklı şekillerde uygulanır (Epstein, vd., 2002, s. 25). Aile eğitimlerinin hedef kitlesi sosyal, kültürel ve ekonomik özellikler açısından farklılıklar gösterebileceğinden, aile eğitimlerinin önceliği, hedef kitlenin çocuğu yetiştirme ve çocuğun eğitimi konusunda gereksinimlerin belirlenmesidir (MEB, 2013, s.7). İhtiyaçların belirlenmesinde demokratik yaklaşım benimsenmiştir. Programı geliştirme aşamasında katılımcıların çoğunluğunun görüşleri ele alınmıştır. Programın oluşturulmasında, ihtiyaç belirleme değerlendirme yaklaşımlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. İhtiyaç analizi için görüşme soruları oluşturulmuş ve soruları test etmek amacıyla birer sınıf öğretmeni, öğrenci, ebeveyn ve okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonucunda amaca hizmet etmeyen sorular çıkarılmıştır. Tekrar düzenlenen görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde ihtiyaç belirleme çalışmaları için görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve okul yöneticisi için hazırlanan görüşme formları EK 7’de verilmiştir.

İhtiyaç analizi basamağında, içeriklerin oluşturulabilmesi için mevcut durum belirlenmeye çalışılmış, paydaşların görüş ve önerileri alınmıştır. Paydaşların görüş ve önerilerinin yanında ilgili alan yazında belirtilen aile okuryazarlığı içerikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Programa yönelik ihtiyaç belirlemek amacıyla dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri, öğrenciler ve öğrencilerin ebeveynleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Bu ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Ardından bu metinler üzerinde içerik analizi yapılarak kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Kod, kategori ve temaların oluşturulma sürecinden sonra kodlayıcılar arası uyuma bakmak için konu ile ilgili uzman sürece dâhil edilmiştir. İçerik analizi sürecinde sürece dâhil edilen uzmanın ve

araştırmacının oluşturduğu kodlar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Üzerinde uzlaşılmayan durumlarda metin tekrar analiz edilerek birlikte son karar verilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilgili oldukları kategoride yer verilmiştir.

Katılımcıların seçiminde dikkate alınan ölçütler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

İhtiyaç Analizi Çalışmasında Yer Alan Katılımcılar ve Katılımcıların Seçilme Ölçütleri

Katılımcılar	Katılımcıların Seçilme Ölçütleri
Sınıf Öğretmenleri	• Gönüllü katılım • Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmak • Dezavantajlı bölgelerde görev yapıyor olmak
Okul Yöneticileri	• Gönüllü katılım • İlkokulda görev yapıyor olmak • Dezavantajlı bölgelerde görev yapıyor olmak
Öğrenciler	• Gönüllü katılım • İlkokul öğrencisi olmak • Araştırmanın yürütüleceği okula devam ediyor olmak
Ebeveynler	• Gönüllü katılım • Araştırmanın yürütüleceği okula devam eden ilkokul öğrenci velisi olmak

İhtiyaç analizi çalışması için, araştırmaya Tablo 30’da belirtilen ölçütleri karşılayacak beş sınıf öğretmeni, dört okul yöneticisi, beş öğrenci, beş ebeveyn katılmıştır. Toplanan veriler nitel araştırmada kullanılan analiz yöntemlerinden tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bulguların sunulmasında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların ifadelerini belirtmede öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5; okul yöneticileri için M1, M2, M3, M4; öğrenciler için ÖĞR1, ÖĞR2, ÖĞR3, ÖĞR4, ÖĞR5; ebeveynler için E1, E2, E3, E4, E5 kodlaması kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda “Aile”, “Öğretmen”, “Okul İdaresi” ve “Öğrenci” temalarına ulaşılmıştır. Temalar ve temalara ilişkin kategoriler aşağıdaki Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

İçerik Analizi Sonucunda oluşan Temalar ve Kategoriler

Tema	Kategori
Aile	Ailenin rolü Ailenin eksik kaldığı veya hatalı davrandığı durumlar Ailenin desteği Aile katılımı Aile etkinlikleri Aile okuryazarlık becerileri Ev ortamı okuryazarlık süreci Ailenin yaşam boyu öğrenmesi ve kendini geliştirmesi Okul – aile iş birliği İletişim
Öğretmen	Öğretmenin rolü Etkinlikler İş birliği İletişim
Okul İdaresi	Okul idaresinin görev ve sorumlulukları Etkinlikler Okul rehberlik hizmetleri Okul – aile iş birliği İletişim
Öğrenci	Okuryazarlık becerileri süreci Çocuğun akademik, duygusal ve sosyal gelişimi Birliktelik İletişim

*3.5.3.1.1. “Aile” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı**Görüşleri*

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencinin eğitim – öğretim sürecinde ailelerle ilgili; ailenin rolüne, eksik kaldığı veya hatalı davrandığı durumlara, desteğine, aile katılımına, aile etkinliklerine, ailenin kendi okuryazarlık becerilerini geliştirme durumlarına, ev ortamı aile okuryazarlık sürecine, ailenin yaşam boyu öğrenmesi ve kendini geliştirmesine, okul – aile iş birliğine ve iletişime yönelik kategoriler elde edilmiştir. “Aile” teması ve kategorileri Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. “Aile” teması ve kategorileri

Ailenin rolü ile ilgili katılımcılar, ailenin çocuğun ilk öğretmeni olduğunu, dil gelişimi döneminde, konuşma becerisinin kazanılmasında en büyük etkiye sahip olan kişiler olduğunu, ailelerin ilk olarak çocuğun fiziksel ihtiyacını karşılaması ve sağlığı ile ilgilenmesi gerektiğini, çocuğun sosyal olarak şekillendirilmesinde büyük öneme sahip olduklarını, çocuğun geleceği için önemli olduklarına ve geleceğe yönelik amaçlar oluşturmaları gerektiğini, çocuğun akademik performansına ve eğitim hayatına rehberlik etmeleri ve destek olmaları gerektiğini, çocuğa rol model olmaları gerektiğini, özgüven sahibi, farkındalığı yüksek bireyler olmalarında etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Okuryazarlık sürecinde büyük ölçüde aileye görev ve sorumluluk düştüğünü, çocuğu okumaya ve yazmaya karşı heveslendirmek gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklar arasında ayırım yapılmamasından, çocuğa kendini önemli hissettirmesi gerektiğinden, çocuğunu dinleme ve çocuğu ile konuşmanın gerekliliğinden, birlikte vakit geçirmenin öneminden,

sevgisini hissettirmesinin gerekliliğinden, sürekli iletişim kurmanın öneminden, çocuğuna sözlü ve fiziksel şiddet uygulamaması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1, ailenin önemi ile ilgili *“Aile okulun devamı niteliğindedir. Bu sebeple ailenin önemi büyüktür”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö3, *“Sadece başarı olarak değil, sosyal açıdan da düşündüğümüzde ailede başlar, ailede biter yine diye düşünüyorum.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö1, ailenin, çocuğun sadece akademik başarısına değil, aynı zamanda çocuğun hayatının her yönünde etkili olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Çocuğun bilgisi, görgüsü, temizlik alışkanlığı, tuvalet alışkanlığı, bunların hepsi aileden geliyor. Konuşma şekli, kullandığı sözcükler, kendini ifade etme şekli vb., çocuk bunları hep aileden alıp geliyor.”* Eğitimde ailenin önemine yönelik okul yöneticisi M2, düşüncesini *“Ben ailenin, eğitimde yüzde altmış – yetmiş kadar önemli bir kısmı oluşturduğunu düşünüyorum. Çünkü biz okulda belli bir süre kadar müdahale edebiliyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticisi M4, *“Yetişkin ile çocuk arasında köprü kurulabilmesi için ailelerin önemli bir rolü var. Bu köprüyü kurarken mümkün olduğunca, velilerin eğitimin içinde olması gerekiyor. Kendi çocuğunun doğru yolu bulabilmesi için daha doğrusu çocuğun ufkunu açıp çocuğun hayallerin peşinden gidebileceği bir rota oluşturmasında yardımcı olması gerekiyor. Destekleyici bir rolde olması gerekiyor.”*, şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ailenin eğitim – öğretim sürecindeki rolü ile ilgili ailelerden E3, *“Ailelerin çocukları ile iyi ilgilenmesi gerekiyor. Çocuklarının isteklerini yerine getirmelerini isterim. Çocuklara iyi bakmalarını isterim ailelerin. Çocuk çok pahalı bir hazinedir.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö1, ilk olarak ailenin çocuğun temel ihtiyacını karşılaması gerektiğini vurgulamış ve şu ifadelere yer vermiştir: *“Temel ihtiyaçları giderilmeyen bir çocuk derse motive olamıyor. Çocuğu kahvaltı yaptırıp okula göndermek, kış günlerinde çocuğu sıkı giyindirmek, bunlar çok önemli. Bunları yapıyor bazı veliler. Ödevlerini düzenli yaptırıyorlar. Etkinlikleri yaptırıyorlar. Anlamadıkları bir şey olduğu zaman beni arayıp soruyorlar. Ailenin, çocuğun bir amaç edinmesini sağlaması lâzım. Kitap okumayı sevdirmesi gerekiyor. Çocuğuyla bir yarım saat*

da olsa vakit geçirmesi gerekiyor.”. Öğretmenlerden Ö4, “Aileler çocuğuna kültürel faaliyetlerde bulunan etkinlikler yaptırmalı. Çocuğuna zaman ayırmalı, paylaşarak yapmalı bunları.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bu görüşlerden ailenin çocuğun eğitim – öğretim sürecindeki rolünün önemli olduğu, dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin ise bu rolü tam olarak yerine getirmekte güçlük çektikleri, çocuğun hayatındaki önemlerini fark etmelerinde, görev ve sorumlukların yerine getirilmesi konusunda eksik kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu görüşlerden yola çıkılarak aile okuryazarlığı programında ailelere bilgilendirme toplantıları ile farkındalık yaratılması, kendilerini eksik hissettikleri konularda bilgilendirme seminerleri düzenlenmesi, neyi, nasıl yapacaklarının anlatılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda, ailelere belirli okuma – yazma etkinliklerinin süreç içerisinde öğretilmesi ve çocukları ile birlikte evde uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

Ailenin eksik kaldığı veya hatalı davrandığı durumlar ile ilgili olarak katılımcılar, ailelerin çocuğu fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden geliştirmelerinin eksik kaldığından, sevgi ve ilgilerini yeterince göster(e)mediklerinden; çocuklarla vakit geçirme, oyun oynama, derslerine yardım etme, ödev takibini yapma, birlikte kitap okuma, rol model olma, okulla ve öğretmenle iş birliği içinde olma, okul etkinliklerine katılma konusunda ciddi eksikliklerin olduğundan bahsetmişlerdir. Aynı zamanda bazı ailelerin çocuğu ile konuşurken kullandıkları cümlelere dikkat etmediklerine, argo kelimeler kullandıklarına, sözlü veya fiziksel şiddet uyguladıklarına, çocuklarına çok fazla iş yaptırdıklarına değinmişlerdir. Ailelerin bunları yaparken farkındalıklarının olmadığını, neyi, nasıl yapmaları gerektiğinin bilincinde olmadıklarını ve doğrusunu nasıl yapmaları gerektiğini bilmedikleri için böyle davrandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticisi M2, “Kitabını alıyorum, formasını alıyorum, okula gönderiyorum. Çocuğumla ilgileniyorum işte, diye düşünüyor aileler.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen Ö1, “Çocuğun önüne bir hedef koyulmuyor. Ben merkezde bir okulda çalışırken, çocuğa ne olmak istiyorsun diye

sorduğumda, çocuk bana beyin cerrahı olmak istiyorum demişti. Burada çocukların öyle bir hedefi yok, aileler öyle bir hedef koymuyorlar.”, öğretmenlerden Ö2 “Aile ders konusunda baskı yapmayacak. Kesinlikle şiddet uygulamayacak. Fiziksel veya sözlü hiçbir şekilde şiddet uygulamayacak. Okulu sevdirmeye çalışacak sürekli. Ceza vermeyecek.”, öğretmenlerden Ö3, “Ailesi eğitime katılmayan öğrenciler hep geri adımda kalıyorlar, geri planda kalıyorlar. Bu çocuklar isteksiz oluyorlar derse karşı.”, öğretmenlerden Ö4, “Online eğitimde ailenin aşırı kaba olduğunu fark ettim. Çocuklarına karşı çok bağıyorlar veliler, aşırı bağıyorlar. Çocuklara iş yaptırıyorlar. Ben kaç defa denk geldim, çocuk derse katılıyor, ama aynı zamanda kardeşine de bakmak zorunda. Evde küçük bebek var. Annesi ahıra gitmiş. Babası işe gitmiş.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden ailenin bazı durumlarda eksik ve hatalı davranabildiği, dezavantajlı bölgelerde yaşayan çoğu ailenin eksik veya hatalı davranışlarının farkında olmadığı ve bunların ailelere fark ettirilmesi için bir eğitim verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Programda, ailelere eğitim verilerek hatalı davranışların düzeltilmesi, eksikliklerin giderilmesi yönünde bilgilendirmeler yapılması sağlanmalıdır.

Ailenin desteği ile ilgili katılımcılar; ailelerin eğitime neden destek olmaları gerektiğinden, desteklemeleri sonucunda oluşacak olumlu durumlardan bahsetmişlerdir. Ailenin, çocuğunun gelecek ve maddi kaygısı, meslek sahibi ve belirli bir statüye sahip olmaları gerektiğini düşünmeleri sebebiyle destek olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitime destek olmanın yanında çocuğuna psikolojik destek, sosyolojik destek, sevgi ihtiyacını karşılama, rol model olma, sorumluluk bilinci kazandırma konularında da destek olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aile desteğinin, çocuğun öğrenim hayatına katkı sağlayacağını, çocuğun hayata hazırlanacağını, hayata daha kolay tutunacağını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden E1, hangi konularda çocuğuna destek olduğunu “Ders çalışmasına destek veriyorum. Okumasına destek oluyorum. Okula düzenli gidip gelmesine destek oluyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1, çocuğun eğitim hayatına destek olmanın karşılıklı fayda sağladığını, “Çok ilginç bir anım olmuştu. Bir anne, bana şu şekilde dönüş yapmıştı:

‘Hocam, çocuğum ilk okuma yazma öğrenirken ben de okuma yazmayı unutmuşum ve onunla beraber yeniden öğrendim.’ Bu insanlar günlük hayatlarında kitap okumadıkları için okumayı unutuyorlar. Çocuklara okulda öğrettiklerimizi veliler, onlara ders yaptırırken kendileri de öğreniyorlar. Ailenin bu şekilde çocukla kitap okuması, çocuğun okumasını geliştiriyor. Anlamasını bile geliştiriyor. Çünkü bu çocuk ailesine soruyor ve anlamaya çalışıyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Okul yöneticilerinden M1, ailenin çocuğa neden destek olması gerektiğini *“Hepimiz anne babayız, benim çocuğum büyüdüğünde evine ekmek götürebilecek mi, kendi statüsüne sahip olabilecek mi diye düşünüyoruz. İş kaygısı, gelecek kaygısı var.”* şeklinde belirtmiştir. Bu görüşlerden ailenin çocuğa destek olmasının onun hem öğrenim hayatı hem de öğrenim sonrası hayatı için önemli olduğu, ailelerin çocuklarına nasıl destek verecekleri konusunda yetersiz oldukları, ailelere çocuklarına destek olurken neler yapılabileceği konusunda eğitimler verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Programda, çocuğun okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ailenin desteğini içerecek etkinliklerin uygulanması sağlanmalıdır.

Ailenin eğitim – öğretime katılımı ile ilgili katılımcılar, ailenin eğitim – öğretime katılımının önemli olduğunu, faydasının görüldüğünü, karşılıklı öğrenmeye ortam oluşturduğunu, velinin ve öğretmenin birbirini daha iyi tanımasını için bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut durumda aile katılımının ilköğretim 1. sınıfta iyi olduğunu fakat sonraki eğitim yıllarında katılımının neredeyse yok denecek kadar az olduğunu, bu durumun çocuğun akademik başarısını, öğretmenin performansını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ailenin eğitim öğretime katılımının sadece okulda değil, evde de devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aile katılımı ile ilgili öğretmenlerden Ö1, *“Bir ara okula bir davranış uzmanı gelmişti. Bilgi vermişti velilere. Bir velim, hocam artık çocuğuma el kaldıramıyorum, utanıyorum artık çocuğumdan, demişti. Sizin söyledikleriniz geliyor hep aklıma, çok iyi oldu böyle bir şey yapmanız. Bizi böyle etkinlikler olunca, çağırın demişti.”*, şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö2, ailenin eğitime katılımının az olmasının sebebinden şu şekilde bahsetmiştir: *“Köydeki insanların zeytini var, bağı var, bahçesi var, işleri var, ineği var,*

koyunu var. Ekstradan kitap okuyamıyorlar. Bu konuda veliler yetersiz. En azından ödevlerini yaparken, ders yaparken yardımcı oluyorlar bazıları. Bu da çok büyük birşey. Biz canlı dersteyken her işini bırakıp çocuğunu, kendini ona göre ayarlayıp çocuğunun yanında duran bazı velilerim var.”. Görüşmeye katılan ebeveynlerden E3, çocuğunun okuldaki etkinliklerine katılma sebebini şu şekilde vurgulamıştır: *“Çocuk sevinir, boynu bükülmez hocam. Benim annem gelmiş, der. Annem bana değer veriyor, yanıma geliyor, der. Üzülmez en azından.”*. Bu görüşlerden dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin, çocuğun eğitim – öğretimine katılma, birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapma konusunda eksik oldukları, bazı durumlarda eğitim – öğretim sürecine dâhil olan, katılım sağlayan ailelerin faydasını gördükleri ve bunlarla ilgili ailelere bilgilendirme yapılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcılar, aileler için; *aile-öğrenci birlikte veya sadece aileler için düzenlenen etkinlikler ve bu etkinliklere katılım* konusunda, etkinliklerin çok önemli olduğu ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut durumda öğretmenlerin ve okul idaresinin aileler için düzenlenen etkinliklerine katılımın az olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinden M2, *“Okullarda çok fazla etkinlik yapıyoruz, ama velilerin bu etkinliklere katılımı genelde çok az oluyor.”*, öğretmenlerden Ö1, *“Genelde gelen veliler, aynı kişiler oluyor. Birinci ve ikinci sınıfta katılım çok fazla olur, üçüncü ve dördüncü sınıfta katılım düşer.”* şeklinde mevcut durumu belirtmişlerdir.

Ailelerin mevcut durumda etkinliklere katılımlarının az olmasının sebebini, ailelerin maddi durumlarının kötü olması, geçim sıkıntılarının fazla olması, köy işlerinin fazla olması, etkinliklere neden katılmaları gerektiği konusunda farkındalıklarının eksik olması olarak ifade etmişlerdir. Aileler okula toplantı için çağrıldıklarında genel olarak para istendiğini, o sebeple bazı velilerin toplantılara katılmadığını ifade etmişlerdir.

Ailelere genel olarak milli bayram kutlamaları, veli toplantıları, rehberlik toplantıları, bilgilendirme toplantıları; Gençlik Spor Müdürlükleri, Müftülükler vb. kurumlarla işbirliği içerisinde sürdürülen toplantıların düzenlendiği ifade edilmiştir. Ele alınan konular aile içi

şiddet, cinsel istismar, sınav kaygısı, ders çalışma yöntemleri gibi konulardan oluşmaktadır. Etkinliklere katılan ailelere faydalı olduğu, olumlu dönütler alındığı ifade edilmiştir. Aile etkinliklerine katılıma yönelik öğretmenlerden Ö1, *“Bayram, kutlama ve benzer etkinlikleri seviyorlar. Zaten kadınlar hep evde oturdukları için, dışarıya çok fazla gitmedikleri için böyle etkinliklere geliyorlar. Bilinçli aileler ise çocukları ile birlikte olmayı seviyorlar. O yüzden geliyorlar. Bazı aileler de sadece kendilerine değişiklik olsun diye, geliyorlar.”*, okul yöneticisi M2, okulunda düzenlenen bir etkinliğe katılan aileler ile ilgili şunları dile getirmiştir: *“İlgilenenler, katılanlar faydalı bulduklarını söylediler. Olumlu dönüşler aldık. Gelip arada teşekkür ederiz diyen birkaç veli oluyordu. Yapılan bazı etkinliklere girip ben de dinledim, ne anlatıyorlar velilere diye. Velilerim çok geleneklerine bağlı. Ailelerinden görmedikleri şeyleri yeni yeni görüyorlar. Kadınları, anneleri hiç sevmediği için çocuğunu nasıl sevmesi gerektiğini bilmiyor aslında. Ben onu gördüm.”*. Bayram kutlamaları, törenlerde görev alan bazı çocukların bu alanlarda kendilerini gösterebileceğini ifade eden öğretmen Ö1, *“Derste başarılı olamayan öğrenci, belki bu tarz etkinliklerde başarılı olacak. Kendini bu tarz etkinliklerde gösterecek çocuk. Her öğrencinin derslerde başarılı olmak gibi bir durumu olmayabilir.”* şeklinde ifade ederek, çocukların her yönden desteklenmesi gerektiğini ve bunun aileleri tarafından görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ebeveynlerden E5, okulda yapılan etkinliklerden nasıl faydalandığını şu şekilde anlatmıştır: *“Konuşmalar yapıyoruz, çocuğumuza nasıl bir yol izlemeliyiz onu söylüyor öğretmen. Bazı zamanlar eğleniyoruz, güliyoruz. Sadece okul olarak düşünmüyorum orayı. Bilgi amaçlı gidiyoruz oraya. Ben bilmediğim şeyleri öğretmenden öğrenip geliyorum.”*. Sınıfında, annelere geçmiş yıllarda birkaç ay kitap okuma saati uygulayan öğretmen Ö4, *“Bir tane velim okuma yazmayı öğrendi. Çok yavaş okuyan birkaç velim hızlandı. Okumalarını geliştirdi.”* diyerek, yapılan kitap okuma etkinliğinin faydasını hem ailelerin hem kendisinin hem de öğrencilerin gördüğünü ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından, aileler için yapılan etkinliklerin, çocuğun akademik başarısına olumlu yansıtacağı, çocuğu motive edeceği, çocuğu psikolojik ve sosyal anlamda rahatlatacağı, ailenin okula karşı bağlılık oluşturacağı, ailelerin öğretmenle

olumlu bağ kurabileceği, ailenin katılımının öğretmenin sınıf içi performansını artırabileceği, ailelerin kendi içinde samimi bir ortam oluşturmalarına zemin hazırlanabileceği, okul ve aile arasında olumlu iletişim ve iş birliği kurulabileceği ifade edilmiştir. Ailenin okul etkinliklerine katılımının önemine değinen okul yöneticisi M1, *“Ailenin sınıfa gelmesi öğrenciye de öğretmene de değer verdiğini gösterir. Ailenin okula gelmesi, okul idaresine saygı duyduğunu, değer verdiğini gösterir. Bu dört bileşenin sürekli birbiriyle ilişki içinde olması, eğitimin birinci şartıdır.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Okul aile iş birliğinin ince bir sınırının olduğunu savunan okul yöneticisi M3, *“Veli okulun işleyişine karışmadığı sürece, velinin okula davet edilmesi, velinin önemsendiğini gösterir. Veli kendini önemli hisseder.”* görüşünü ifade etmiştir. Ailelerin okula gelmelerinin, çocuğu psikolojik ve sosyal açıdan etkilediğini ifade eden okul yöneticisi M1, *“Benim babam ilk kez okuluma, ben üniversiteden mezun olduğumda geldi. Ben ortaokuldayken, lisedeyken veli toplantıları olurdu ve veli toplantılarını hiç sevmezdim. Çünkü sonraki hafta senin baban gelmedi, seninki geldi gibi konuşmalar olurdu. Bu öğrenci için çok kötü aslında, yıkım yani.”* diyerek, ailenin okul etkinliklerine katılmasının çocuğun psikolojisi için önemini vurgulamıştır.

Aileler için düzenlenecek etkinliklerin belirli bir program çerçevesinde düzenlenip uzun sürece yayılması gerektiğini ifade eden okul yöneticisi M2, *“Ciddi, planlı, programlı bir süreç, bir eğitim düzenlenmesi gerekiyor. Tamam, güzel söylüyoruz, farkındalık yaratıyoruz, ama bir yerde tıkanıyor. Bunun ciddi bir sürece yayılıp ailelere ciddi bir eğitim yapılması gerekiyor.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Düzenlenen etkinlik, program, seminer ve benzer aktivitelerin içeriğinin iyi düzenlenmiş olmasına, ailelerin diline ve kültürüne uygun olmasına, aileye bilgi vermesine, ailede farkındalık oluşturmaya önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda etkinliğin gerçekleşeceği ortamın temiz, ferah, düzenli olması gerektiğine değinilirken etkinliği uygulayan kişinin iletişiminin iyi, sıcak, samimi olması gerektiği vurgulanmıştır. Okul yöneticilerinden M3, *“Ben daha çok kırsal mahalle ve kırsal köylerde çalıştım. Buralarda insanlar kendilerine değer verildiğini anlarlar. Güzel*

bir veli toplantısı için, güzel bir mektup yazarım velilere. Toplantıya geldiği zaman çocuğu ile ilgili kendisinin rencide olmayacağı, genel konuların konuşulacağı, özel konuların ayrı bir yerde konuşulacağını ifade ederim. Bunu bilirse okula daha rahatlıkla gelir.” şeklinde ifade ederken, okul yöneticilerinden M4, “İlişkilerin sıcak tutulması, her zaman için eğitim – öğretime olumlu yansıyor. Genel anlamda böyle, çocuklara olumlu yansıyor, velilere olumlu yansıyor. Öğretmen, bunun geri dönütlerini iyi alıyor.” şeklinde belirterek ilişkilerin önemini vurgulamıştır. Ailelerin diline, kültürüne, yaşadıkları ortama göre konuşmanın öneminden bahseden okul yöneticisi M3, “Kırsal bir kesimde çalışıyorsanız, orada verdiğiniz örnekleri kırsal bölgede olan örneklerden seçmek zorundasınız. Oradaki insanların anladığı dilden konuşmak gerekiyor. Bunu nasıl yapacağız, örneklerle elbette. Veliler şöyle düşünür, ben çocuğumu okula gönderdiğim zaman her şeyi çocuk okulda alacak, öğrenecek. Ben velilere hep şu örneği veririm. Biz okul olarak fırınız, öyle düşünün, derim. Hamuru mayalayan sizsiniz. Hamur ne kadar güzel mayalanmış olursa, o kadar güzel ekmekler çıkar. Çocuğunuzla ilgilendiğiniz zaman da eğitim – öğretimi o kadar güzel olur. Çok basit bir örnek ama veli bunu zihninde canlandırabiliyor.”. Mevcut etkinliklere ek olarak ebeveynlerden E1, “Kitap okuma etkinliği yapsak sınıfça çok iyi olur. Haftada bir gün çocukların kitap okuma günü olsa bizle birlikte çok iyi olur, geliriz.”, ebeveynlerden E2 “Öğretmen bize toplantılarda tavsiyelerde bulunsa iyi olur. Öyle yapın, böyle yapın diye bize akıl verirse olur.” şeklinde isteğini belirtmiştir. Ebeveynlerden E4, öğretmenin okulda yaptığı etkinlikler için “Her türlü etkinlik faydalı olur diye düşünüyorum. Okulda yapılan, öğretmenin yaptığı bütün etkinliklere katılmaya çalışıyoruz. Çocuğumuz için kötü bir şey değildir bu. Öğretmenin iyi şeyler yaptığından eminim.” şeklinde görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Tüm bu görüş ve öneriler ele alındığında aile etkinliklerinin, eğitim paydaşlarının tümüne fayda sağladığı, olumlu dönütlerin alındığını fakat süreklilik anlamında yetersiz kaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu sürekliliği sağlamak adına planlı, programlı etkinliklerin bir program dâhilinde yürütülmesinin etkili olacağı bulgusu elde edilmiştir.

Ailenin okuryazarlık becerileri ile ilgili olarak katılımcılar, genel olarak ailelerin okuma alışkanlıklarının olmadığını, bunun da birçok sebebi olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma – yazmayı bilmeyen ailelerin mutlaka öğrenmesi gerektiği ifade edilirken çözüm yolu olarak Halk Eğitim Merkezlerinin yetişkinler için açtığı okuma – yazma kurslarını önermişlerdir. Bu konuda okul yöneticisi M1, “Biz çocuklarımıza okuma yazma alışkanlığı kazandıramıyoruz ya, birinci sebep evde okuyan kimse yok. Bu bir günde olacak bir şey değil.” sözleriyle ifade ederken, ülkemizde okuma – yazma bilmeyen kimsenin kalmaması gerektiğini, fakat ailelere okuma alışkanlığı kazandırmanın uzun zaman alacağını vurgulamıştır. Okul yöneticilerinden M2, ailenin kitap okuma alışkanlıklarının önündeki engeli şu şekilde ifade etmiştir: “Ailenin maddi kaygısı var, hayat kaygısı var. Ben bu evi nasıl geçindireceğim, ben bu çocuklara nasıl bakacağım gibi düşünceleri var. Mâlesef dezavantajlı bölgelerde durum bu. İnsanların geçim sıkıntısı varken oturup çocuğu ile kitap oku demek... Belki bizim de beklentimiz çok fazla o insanlardan.”

Ailenin okuryazar olmasının çocuğa faydalı olduğunu ifade eden okul yöneticisi M3, “Bir velinin çocuğuna faydalı olabilmesi için okuma – yazmasının olması çok büyük olumlu bir geri dönüştür. Aile çocuğun kontrol noktası oluyor bazen. Çocuğunun ne okuduğuna ne yazdığına bakabilmesi lâzım hem telefonda hem tablette hem defterde. Bu noktada veli, okuma – yazma konusunda kendini geliştirmeli.” görüşlerine yer verirken, ebeveynlerden E1, çocuğunun okula gitmesinin kendi okuryazarlık becerisine de faydalı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Benim önceden çok zayıftı okumam. Ben ilkokula sadece 3. sınıfa kadar gittim. İlkokul diplomam yok. Ondan sonra okula gitmedim. Ondan sonra hiç okuyamıyordum, sadece hece hece okuyordum. Şimdi oğlum okula başladıktan sonra onunla ben de okuma yapmaya başladım. Oğluma kitap okutuyorum. Ben de yanında takip ederek kitap okuyorum. Hem kendisini dinliyorum hem ben okuyorum. Gerçekten okudukça ben daha çok hızlı okumaya başladım. Benim kendime ait bir kitabım yok ama hocam.”

Çocuklara rol model olmanın, birlikte kitap okumanın önemini vurgulayan okul yöneticisi M4, “Ailelerin kendini geliştirmesi, elbette çocuğa iyi örnek olması açısından önemli.

Ailenin rolü kısmı, biraz aslında nereden baktığımızla ilgili. Aile bunu çocuk için mi yapmalı yoksa kendisi için mi yapmalı? Bence her ikisi için de yapmalı” şeklinde ifade ederken, ebeveynlerden E5, çocuğunun kendisini görerek kitap okuduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Benim okuduğumu bilerek kendisi de okuyor. Ben bazen Kur’an okuyorum, kendisi de getirip hikâye kitabı okuyor. Ben Kur’an okuyorum, dua okuyorum, kızım, sen de hikâye kitabı oku diyorum.”

Ailenin kitap okumasının, çocuğu kitap okumaya karşı motive edeceğini ifade eden ebeveynlerden E3, “Çocuk da kitap okumak ister, aile okursa. Çocuk, bak işte annem okuyor, ben de okuyayım o zaman, der. Çocuğun düşüncesi de öyle olur yani. Çocuk merak eder. Kitap okuma isteği olur çocukta.” şeklinde düşüncesini ifade ederken, ebeveynlerden E1, “Babası değil ama ben oğlum ile beraber okuyorum. Ben kendim ayrı kitap okumuyorum. Oğluma kitap okuturken onun hikâye kitabından beraber okuyoruz. Mesela bir hikâye kitabı oluyor, o kitabı beraber okuyoruz.” şeklinde birlikte kitap okuduklarını ve bunun faydasını gördüklerini ifade etmiştir. Genel olarak babaların çocukları ile kitap okumadığı belirtilirken, annelerin kendilerinin okuduğu bir kitabın olmadığı ifade edilmiştir. Anneler çocuklarının hikâye kitaplarını, ders kitaplarını okuduklarını, bunun yanında genel olarak dini kitap, dua kitabı, Kur’an-ı Kerim okuduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden E4, “Benim dini bilgilerle ilgili bir kitabım var, onu okuyorum ben.”, ebeveynlerden E5, “Ben kızımın hikâye kitaplarını merak ediyorum, genelde onları okuyorum. Kızımın ders kitaplarında, arkadaki sorular oluyor ya o soruları cevaplandırıyorum. Etkinlik sorularını yapabilmek için ben de birkaç kez okuyorum. Benim de okumam gerekir. Çünkü bu sefer ben yanlış yazdırmak istemiyorum. Soruları beraber cevaplandırıyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bu görüşlerden dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin, okuma ve yazma becerilerini geliştirme, kitap okuma alışkanlığı kazanma, çocuğu ile birlikte kitap okuma gibi uygulamalar konusunda eksik kaldıkları, bu eksikliğin giderilmesi durumunda da eğitim – öğretim sürecindeki paydaşların olumlu etkileneceği bulgularına ulaşılmıştır.

Ev ortamı okuryazarlık süreci ile ilgili, katılımcılar ailelerin evlerinde kitaplığın bulunmadığını, okula giden çocuklar dışında evde kitap okuyan kimsenin olmadığını ifade etmişlerdir. Evdeki okuryazarlık süreci ve ortamı, sadece çocuğun ödevlerine yardım etme olarak değerlendirilmiş ve onun dışında farklı bir etkinlik yapılmadığı vurgulanmıştır. Okul, dersler hakkında çok fazla konuşulmadığı, sadece okuldan geldikten sonra kısaca günün nasıl geçtiğinin sorulduğu ifade edilmiştir. “Derslerime annem yardım ediyor. Annem ekmek yapmaya gidince, babam yardım ediyor.” (ÖĞR1), diyerek sadece ödevlerine yardım edildiğini ifade etmiştir. “Ödev sisteminde yeni nesil, genç velilerimiz ödevlerden biraz anlıyor; ama önceki velilerimiz anlamıyor ödevlerden.” (M3), şeklinde düşüncelerini ifade ederken, ödevlere yardım edenlerin dahi kitap okumadıklarını ifade etmişlerdir. “Bir insan eline alıp 10 dakika kitap okumuyorken, 10 saat televizyon seyredebiliyor. Bunu bir devlet politikası olarak olumlu hale dönüştürebiliriz. Eba TV’leri daha albenili hale getirerek bir şeyler yapılabilir. Ders gibi değil de gizil öğrenme dediğiniz şekilde olabilir bunlar. Medya büyük bir güç, biz bunun farkına yeni yeni vardık.” (M1), şeklinde önerisini ifade etmiştir. Bu görüşlerden dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin ev ortamında okuryazarlık becerilerini geliştireceği bir ortamın olmadığı, kitap ve kitaplıkların olmadığı, okul, dersler hakkında çok fazla konuşulmadığı, ödevler hakkında araştırmaların yapılmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Ailenin yaşam boyu öğrenmesi ve kendini geliştirmesi konusunda; katılımcılar ailenin kendini geliştirmesinin, yaşam boyu öğrenmesinin kendisine, çocuklarına ve diğer aile üyelerine fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Kuşaklar arasındaki süregelen, okumayan aile döngüsünü kırabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda aileye ve çocuğa öğrenmenin ihtiyaç olduğunun hissettirilmesi gerektiği, okuma alışkanlığının kazandırılmaya çalışılması gerektiği vurgulanmıştır. Kendini geliştiren, okuyan ailelerin düşünme becerisinin artacağı, sorgulama ve araştırma becerisi kazanacağı, anlama becerisinin artacağı, bilgi dağarcığının genişleyeceği, ufkunun genişleyeceği, çocuğuna rol model ve faydalı olacağı, toplumda kabul gören topluma faydalı bireyler olacağı, güncel olayları daha rahat takip edip daha

doğru yorumlayacağı, medyayı daha doğru anlayıp, interneti daha faydalı yönleriyle kullanacağı belirtilmiştir. Bu konuda öğretmenlerden Ö4, *“Çocuk iyi bir rol model görüyorsa ailede bence çoğu çocuk da farkındalığı yüksek, eleştiriye açık, özgüveni daha yüksek, ne istediğini bilen, hayatın zorluklarına karşı yılmayan, pes etmeyen, en ufak bir olumsuzluk karşısında işte hemen pes edip bir tarafa çekilmeyen, daha güçlü bireyler, güçlü karakterler, daha adaletli, daha adil, hakkını arayan, savunan bundan korkmayan bireyler elde edilir.”* diyerek ailenin iyi rol model olmasının çocuk için önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerden Ö3, sınıfında annelerle yaptığı haftalık kitap okuma etkinliği ile ilgili *“Velilerle önce çocukların kitaplarından başladık ama daha sonra baktım birkaç tane anne benden kitap istiyor. Onların hoşuna gitmiş okumak. Onları bile birbirleriyle değiş tokuş yaparak okudular. Çok faydalı oldu.”* şeklinde kitap okuma etkinliğinin ve velilerin kendini geliştirmesinin faydasından bahsetmiştir. Öğretmenlerden Ö2, anne eğitiminin öneminde dikkat çekerek *“Anne eğitilmiş olursa eşiyle güzel anlaşıyor. Eşiyle güzel anlaşınca güzel bir aile bağı oluşuyor. Aile bağı güzel olunca güzel çocuklar yetişiyor.”* şeklinde zincirleme bir bağdan bahsetmiştir. Okuma ve kendini geliştirme adına ilkökul mezunu olan ebeveynlerden E3, *“Kur'an dışında, ben Antakya merkeze gittiğim zaman her gördüğüm yazıyı okurum. Asılan her levhayı, her yazıyı okurum. Hiçbirini okumadan geçmem. Merak ederim.”* şeklinde okumasını geliştirmek için gösterdiği çabayı anlatmıştır. Kitap okuma konusunda ailelerin genel olarak çok fazla kitap okumadıkları belirtilmiştir. Ebeveynlerden E3, kitap okuyor musunuz sorusuna *“Yok hocam kitap okumayız. Babası yorgun gelir mesela. Ben abisine ve kendisine kitap okutuyorum. Benim kendimin okuduğu bir kitap yok öyle hocam. Ben sadece çocukları okutuyorum. Din kitabı var, namazı öğreten kitaplar var evde. Onları okurum bazen.”* şeklinde cevap verirken; öğrencilerden ÖĞR1, *“Benle beraber evde kitap okuyan yok öğretmenim. Babam okumuyor, annem de okumuyor.”* şeklinde evde başka kimsenin kendisi ile birlikte kitap okumadığını ifade etmiştir. Yazma konusunda ebeveynlerden E3, *“Oğlum benden ödev için yardım istediğinde, o kalemi elime seve seve alıyorum. Hocam zevk alıyorum öyle yazı yazınca. Yeğenlerim bazen yazılarımı görünce,*

teyze senin yazın çok güzel, diyorlar.” şeklinde yazmanın kendisine zevk verdiğinden bahsetmiştir.

Ailelerin yaşam boyu öğrenmeleri konusunda ailenin hem yaşam boyu öğrenmesinin devam edeceği hem de maddi anlamda kazanç sağlayabileceği Halk Eğitim Merkezi kurslarını önermişlerdir. Ailelerin zor yaşam şartlarında kendilerini geliştirmelerinin maddi anlamda da onları rahatlatması gerektiği ifade edilmiştir. “Yaşam boyu öğrenme için bizim bir motivasyon kaynağına ihtiyacımız var. Bizim en büyük motivasyon kaynağımız para kazanmak. Yaşam boyu öğrenme ile onlara verdiğiniz becerilerin bir şekilde maddiyata dökülebilmesini sağlamamız gerekiyor.” (M1), “Kendilerini geliştirebilecekleri birçok kurslar, seminerler var. Bazı kurslar hem sigortalı hem de günlük bir belli bir miktar para karşılığı olabiliyor. Kesinlikle faydalı olacağını düşünüyorum.” (M3) şeklinde öneriler belirtilmiştir. Okul yöneticilerinden M2, “Öğretmenler veli toplantılarında veya düzenli görüşmeleriyle velileri biraz daha teşvik edici şeyler yapabilirler. Küçük bir fark bile çok büyük değişimler yaratabilir aslında. O amaçla öğretmenlerin daha çok, ailenin çocuğunu bilinçlendirmeye yönelik, bir şeyler yapmaları gerekir. Ama önce öğretmenlerin eğitilmesi gerekiyor ki bunu velilere verebilsinler.” şeklinde önerilerini belirtmiştir. Bu görüşlerden ailenin kendini geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenmesi konusunda ailelerin var olan Halk Eğitim Merkezi kursları hakkında bilgilendirilmesi gerektiği, ailelerde farkındalık oluşturulması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Okul – aile iş birliği konusu ile ilgili katılımcılar, okul – aile iş birliğinin genel olarak maddiyat, okulun gelir – gider durumu olarak düşünüldüğünü, fakat bundan çok daha kapsamlı bir konu olduğunu ifade etmişlerdir. Aileyi sisteme dâhil etmenin, okulun bir parçası haline getirmenin işleri kolaylaştıracağını, velinin okula dâhil olması, öğrencide, öğretmende, okul idaresinde olumlu etki bırakırken, okulun toplumu dönüştürme gücünün de ortaya çıkmasına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Okul – aile iş birliğinde, iletişimin, diyalogları geliştirmenin, veliyi okulun bir parçası haline getirmenin, velinin okula ilgisini artıracak etkinlikler yapmanın önemli olduğuna değinmişlerdir. Okul yöneticilerinden M1,

“Veliyi sisteme daha çok dâhil etmeliyiz. Biz de veliye daha çok dâhil olmalıyız.”, diyerek okul ve ailenin sürekli olarak iletişim ve iş birliği halinde olması gerektiğini, sadece ailenin okula gelmesi değil, okulun da aileye gidebilmesi gerektiğini ifade etmiştir. M1, düşüncelerine şu şekilde devam etmiştir: *“Bu işin ana üyesi ailedir, diğer akademik kurumlar aileye destek vermek için vardır. Biz veli, okul, öğretmen iş birliği derken ailenin okula destek olması gibi düşünüyoruz. Aslında bu kuledeki esas ayak ailedir. Ailenin okula destek olması değil, okulun aileye destek olması gerekmektedir. Diğer kurumların tamamı aileye destek olmak için vardır. Aslında algıyı biz yıllardır yanlış yönetiyoruz.”*.

Ailenin okulla, okulun da aile ile karşılıklı iş birliği içinde olmasının en büyük faydasını öğrencinin göreceğini ifade eden Ö2, *“Sene başında bir velimize ulaşamadık. O da bize ulaşmadı. Diğer öğrencilerle canlı derse başladık. Onların evinde interneti olduğu halde bizle irtibatlı olmadıkları için canlı derse bağlanamadılar. Onlarla ders yapamadık. Çocuk geri kaldı”*, diyerek iş birliği içinde olamamanın çocuk için akademik anlamda olumsuzluklar yarattığını ifade etmiştir. Okul – aile iş birliğinde iletişimin önemini okul yöneticilerinden M2, şu şekilde belirtmiştir: *“Okul aile iş birliğini iki türlü değerlendirmek lazım. Birincisi eğitim – öğretimle ilgili kısımlarda, ikincisi okula destekleyici unsur olarak. Mümkün olduğu kadar her ikisinde de öğrendiğim bir şey var: ilişkileri sıcak tutmazsanız okulda bir şeylerin yürümesi çok zor.”* Bu görüşlerden okul – aile iş birliğinin önemi, eğitim – öğretim sürecine katkısı, okul – aile iş birliğinde ilişkilerin eğitim paydaşlarını olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

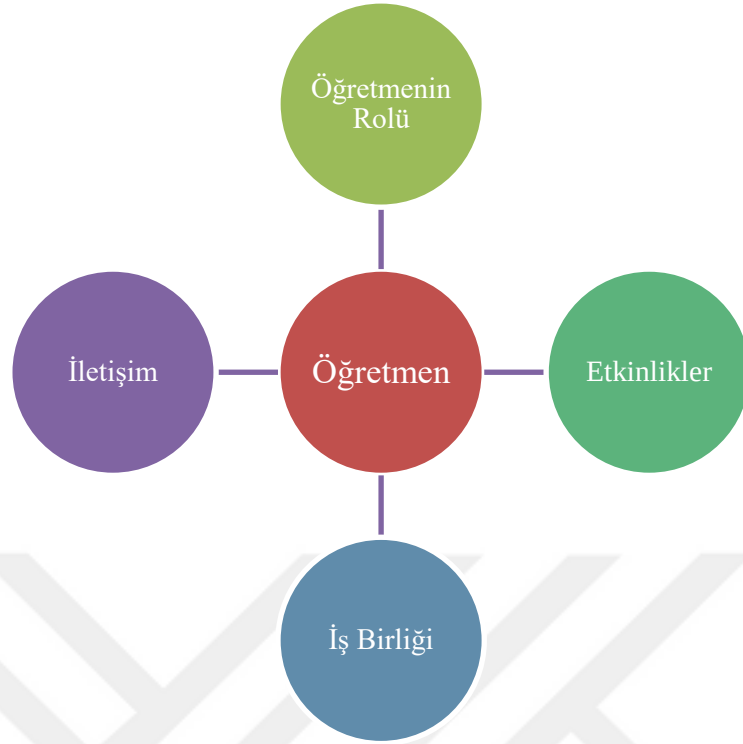
Eğitim – öğretim sürecinde *iletişim* konusunda katılımcılar; ailenin çocukla, ailenin öğretmenle, ailenin okul idaresi ve ailenin sınıftaki diğer velilerle olan karşılıklı ilişkilerinin, iletişimlerinin çok büyük önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Ailenin çocukla iletişim kurmasının, ilişkilerini sıcak tutmasının, çocuğun; psikolojisine, duygusal, sosyal gelişimine, akademik başarısına, çocuğun dinleme ve konuşma becerisinin gelişmesine, aile içi olumlu ortamın oluşmasına, çocuğun kendine güven duyan mutlu bir birey olmasına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerden ÖĞR2, okul sonrası annesi ile kurduğu iletişimi

“Hangi dersleri yaptınız diye sorar annem. Yaptığımız şeyleri soruyor. Parmak kaldırdığımı anlatıyorum. Okuma yarışması yapılıyor, onu anlatıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ebeveynlerden E5, ailelerin çocukla olan iletişimi ile ilgili *“Kendilerine vakit ayırmaları gerekiyor, çocuklarına vakit ayırmaları gerekiyor, bir de çocuklarını dinlemeleri gerekiyor. Çocuğum boş konuşuyor dememeleri gerekiyor, çocuğu dinlemeleri gerekiyor. Çocuğu açmaları gerekiyor, çocuğun ne yapmak istediğini öğrenmeleri gerekiyor.”* önerilerini dile getirmiştir. Bu görüşlerden ailenin diğer eğitim paydaşları ile kurduğu iletişimin, bütün paydaşları etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Aile Okuryazarlığı Programı için yapılan ihtiyaç analizi “aile” teması sonuçlarına bakıldığında çocuğun akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ailenin bilgi ve uygulama konularında desteğe ihtiyacı olduğu, ailelerde okuryazarlık sürecine yönelik uygulamaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin hem kendi okuryazarlık bilgi ve uygulamalarını geliştirecek, hem de çocuğun okuryazarlık sürecine destek olacak etkinliklere ihtiyaçları olduğu, bu programla o ihtiyacın giderilebileceği düşünülmektedir.

3.5.3.1.2. “Öğretmen” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencinin eğitim – öğretim sürecinde öğretmenlerle ilgili; öğretmenin rolüne, düzenlenen etkinliklere, iş birliğine ve iletişime yönelik kategoriler elde edilmiştir. “Öğretmen” teması ve kategorileri Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. “Öğretmen” teması ve kategorileri

Eğitim – öğretim sürecinde öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, ailelerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin önemi çok büyüktür. Görüşmelerde *öğretmenin rolü* ile ilgili katılımcılar, öğretmenin süreçte öğrenciyi, aileyi iyi tanıyıp gerekli desteği sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu süreçte öğretmenlerin veli ziyaretleri, veli toplantıları, gerekli gördüğü alanlarda bilgilendirme toplantıları vb. etkinlikler düzenlemesinin faydalı olacağını, aileyi, okulda ve evde, eğitim – öğretime dâhil etmek için gerekli etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin sabırlı, iletişimi olumlu yönlendiren, çocuk ile aile arasında köprü olabilen, eğitim – öğretim sürecinde öne çıkan engelleri kaldıran rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenin rolü ve önemi konusunda öğretmenlerden Ö5, “*Öğretmen öncelikle veliye, öğrenciye destek olmanın ne demek olduğunu anlatmalı. Velinin desteğinin ve ilgisinin, çocukla ilgilenmesinin, çocukta nasıl bir değişim yaratacağını anlatabilmeli. Çocuğunu sevmesinin, çocuğunun ihtiyaçlarını karşılamasının çocuk için ne kadar muazzam*

etkiler yaratabileceğini anlatabilmeli. Çünkü buradaki veliler kendini yetiştirememiş ve velilerin buna çok ihtiyacı var, yönlendirilmeye ihtiyaçları var. Bazı veliler iyi niyetli olmalarına rağmen neyin, nasıl yapılacağını bilmedikleri için bu konuda sıkıntı yaşıyorlar. Öğretmen bu noktada devreye girecek. Veliye nasıl destekte bulunması gerektiğini anlatacak” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ebeveynlerden E1, çocuk için öğretmenden beklentisini, “Öğretmenin disiplin vermesini isterim ben öğrenci için. Aileler için de; çocuğu ile ilgilenmiyorsa onunla konuşabilir öğretmen. Ben mesela kendi çocuğumla ilgili bana sürekli bilgi verilmesini isterim. Çocuklara iyi bir öğretim ortamı sunulmasını isterim.”, öğretmenlerden Ö2, “Öğretmen, velide olumlu bir tutum oluşturacak. Veli, öğretmenden destek alırsa, okula ve çocuğa olan ilgisi artar.” şeklinde fikirlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenin aileler için yapması gerekenler konusunda katılımcılar, öğretmenin öncelikli olarak aileyi çok iyi tanınması ve ona göre davranması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ailenin sosyoekonomik durumunu bilmek, aile ortamını bilmek, ailenin kültürünü daha iyi anlayabilmek için veli ziyaretlerinin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerden Ö5, önerilerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen ailenin sosyoekonomik durumunu düzeltemez. Yoksul bir bölgede çalışıyorsanız sosyoekonomik durum düzelmediği sürece, öğretmenin yapabileceği şeyler çok sınırlı kalıyor. Bunun dışında ne yapabilir? Çığa ayak uydurmanın gerekliliğini, bunun çocuklar için ne kadar önemli olduğunu, ısrarla ve inatla velilere anlatmalıyız. Velilerde böyle bir istek ve ihtiyaç uyandırmalıyız. Velilerde bir farkındalık oluşturmalıyız. Yani velilerde bulundukları durumu kabullenmek yerine, bulundukları duruma itiraz edip çocukları için daha güzel bir geleceği nasıl sağlayabilecekleri konusunda bir farkındalık oluşturmalıyız. Çocuğa dünyanın sadece bulundukları bölge olmadığını hissettirmeliyiz. Veliye de bunu yapmalıyız. Dünyanın büyük olduğunu, geniş olduğunu ve dış dünya ile etkileşim içinde olması gerektiğini anlatmalıyız. Bunu ne kadar becerebiliriz? Çünkü bu da öğretmenin, çocuğun ve velinin hayatında ciddi anlamda müdahil olabilmesi ile ilgilidir. Bunu yapabilecek zamanımız ve ortamımız var mıdır yok mudur tartışılır.”. Genel olarak, öğretmenin süreçteki problemleri fark edip çözüm

yolu bulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerden Ö1, “*Öğretmenin eğitim – öğretimin önündeki engelleri kaldırma adına görevi vardır. Öğretmen, çok önemli bir faktördür. Engeli fark eder ve ortadan kaldırır.*” şeklinde fikrini belirtmiştir.

Bu görüşlerden öğretmenin rolünün çok önemli olduğu hem öğrenciye hem aileye bazı konularda destek olması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin bunu göz önünde bulundurmaları, öğretmen olarak ailelere yol gösterici olmalarının gerekliliği, öğrenci ve aile eğitimlerinin sürekliliğini sağlamalarının önemli katkıları olacağı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin, özellikle de sınıf öğretmenin çocuklarla birlikte, aileye de belirli konular hakkında *etkinlikler*, bilgilendirmeler yapması gerektiği ifade edilmiştir. Aile içi iletişim, aile desteği, ailenin neler yapması ve yapmaması gerektiği konularında bilgilendirme gibi konuların öğretmenler tarafından ailelere anlatılması gerektiği belirtilmiştir. Okul yöneticilerinden M2, “*Öğretmenlerin, öğretmenlik yaparken çocukların yanında, ailelere de eğitim vermesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuklarınızla şu şekilde ilgilenin, çocuklarınızla şunları yapın, çocuklar bunları bekler, bu yaştan, bu dönemin ihtiyaçları bunlardır diye eğitim vermeleri gerekir. ... Ailenin çocuğa karşı sevgisini, ilgisini doğru bir şekilde kanalize etmediğini fark edip ona göre sınıfta velileri bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*”, ebeveynlerden E3, “*Aileler için toplantı yapmanızı isterim. Bizi bilgilendirmenizi isterim. Hangi konuda olursa olsun, hepsini isterim. Siz öğretmensiniz, bizden daha bilgilisiniz, daha kültürlüsünüz. Çocuk nasıl gelişir, nasıl okur, nasıl okuması lazım, nasıl gelişmesi lâzım bunlarla ilgili olabilir.*” şeklinde önerilerini ifade etmişlerdir.

Bu görüşlerden öğretmenlerin düzenleyeceği etkinliklerin aileler için çok faydalı olacağı, ailelerin bu bilgilere ulaşma imkânlarının kısıtlı olması, düzenlenen etkinlikler sonucunda bu durumun çocuğa olumlu yansıtacağı, ailenin tutum ve davranışlarında olumlu dönütler elde edileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Ailelerden okuma – yazma bilmeyenler için gerekli yerlerle *iş birliği* sağlanması gerektiği, köyün ileri gelenleri ile muhtarı ile iş birliği halinde olunması gerektiği ifade edilmiştir. Aynı

zamanda ailelerle ve eş zamanlı olarak okul idaresi ile iş birliği sağlanmasının paydaşların yararına olacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Ö3, annelere sınıfta uyguladığı kitap okuma saatinin annelerle iş birliği içerisinde yürütüldüğünü şu şekilde ifade etmiştir: *“İki yıl önce velilerim ile üçüncü ve dördüncü ders saatinde, kitap okuma saati yapmıştım. Bazı velilerim ben utanırım okuyamam, diyordu. Bazı velilerim geldi, çok memnun kaldılar. Düzenli katılan da oldu, katılmayan da oldu. Aileler kendileri de bir şeyler öğrendiklerini söylediler. Bazı ders konuları, kadınların çok dikkatini çekiyordu. Onların da hoşuna gidiyordu.”*

Bu görüşlerden öğretmenlerin eğitim paydaşları ile iş birliği içerisinde olması, paydaşlardan bazı durumlarda destek istemesi, bazı durumlarda destek vermesi, bütün bunların eğitim – öğretim sürecine olumlu yansıtacağı bulgularına ulaşılmıştır.

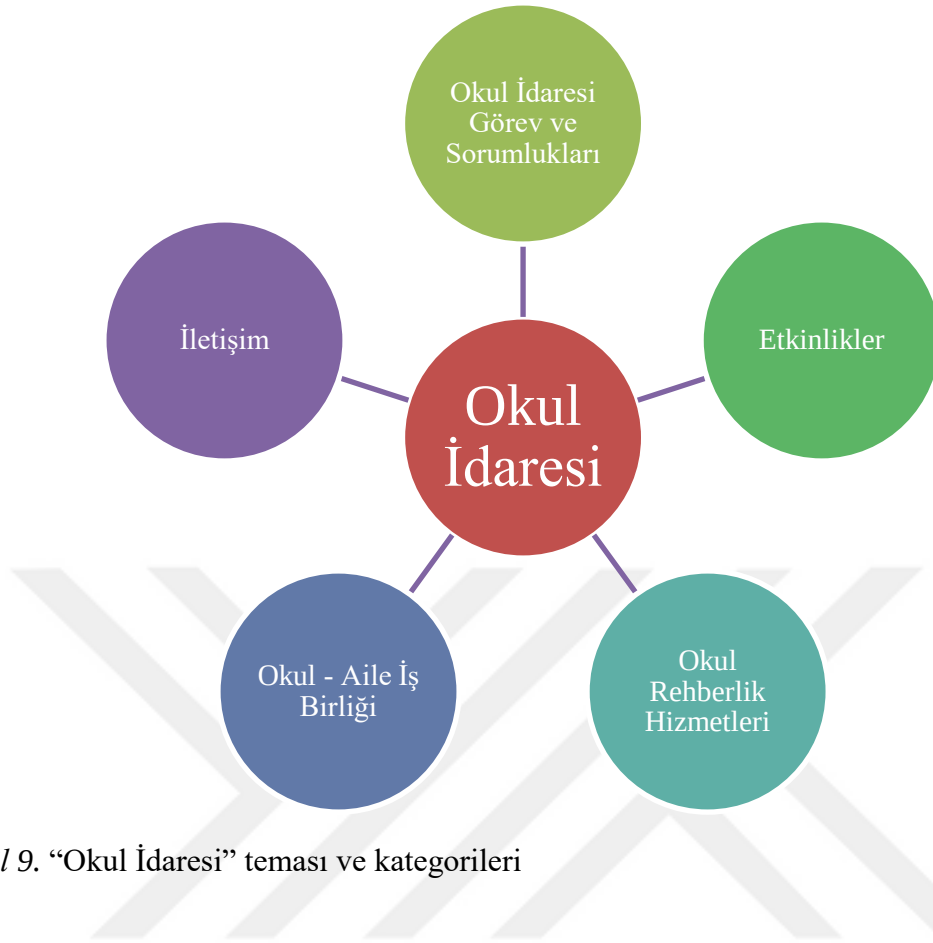
İletişim konusunda katılımcılar, öğretmenlerin iletişime açık, olumlu olmaları, yönlendirmeleri doğru yapıp, aileleri ve öğrencileri doğru kanalize edebilmeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenin aile ile kuracağı iletişimde, ailelere çocuklarla ilgili olumlu yönlerin ifade edilmesi, var olan olumsuzlukların uygun bir dille ifade edilmesi ve aile ile birlikte çözüm yolları geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö5, *“Öğretmen okula çağırdığı veliyi sadece olumsuzluklar üzerinden değil de daha olumlu şeyler için, olumlu bir dil kullanarak çağırırsa, veliyi okula geldiğinden dolayı memnun kılabilirse, veli kendi içindeki olumlu yöndeki değişimi fark edebilir. Ben öğretmen olarak böyle bir değişim oluşturabiliyor olmalıyım ki veli okula gelmeli. Bunun tersi olarak sürekli sorunlardan bahsedersek, zaten veliler günlük hayatta ciddi sorunlarla karşılaşılıyor, okula geldiklerinde de sürekli sorunlardan bahsedildiğinde, o veli daha az okula gelmek istiyor. Ancak hem çocuğunun değişimini görürse hem kendisinin okula gelmesinden dolayı değişim içerisine girerse, öğretmen bunu sağlayabilirse, velinin daha çok okula gelmesini sağlayabilir. Velinin değişiminin de temelde çocuğa ciddi anlamda olumlu etkisi olacaktır.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu görüşlerden eğitim – öğretim sürecinin temelinde iletişim olduğu, öğretmen iletişiminin süreçte çok önemli olduğu, dezavantajlı bölgelerde

yaşayan ailelerle ve çocuklarla onların bilgi ve kültür seviyelerine uygun, anlaşılır, samimi, içten bir iletişim ortamının oluşturulması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Aile Okuryazarlığı Programı için yapılan ihtiyaç analizi “öğretmen” teması sonuçlarına bakıldığında çocuğun akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenci ve ailenin bilgi ve uygulama konularındaki ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Uygulayıcı kişiler olan öğretmenlerin süreci planlama ve yönetme konusunda örnek etkinlik ve ders planlarına ihtiyaçları olduğu, bu programla o ihtiyacın giderilebileceği düşünülmektedir.

3.5.3.1.3. “Okul İdaresi” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencinin eğitim – öğretim sürecinde okul idaresi ile ilgili; okul idaresi görev ve sorumluluklarına, etkinliklere, okul rehberlik hizmetlerine, okul – aile iş birliği ve iletişime yönelik kategoriler elde edilmiştir. “Okul İdaresi” teması ve kategorileri Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. “Okul İdaresi” teması ve kategorileri

Eğitim – öğretim sürecinde aileye, öğretmene düşen görev ve sorumlukların yanında, okul idaresine de görev ve sorumluk düştüğü ifade edilmiştir. *Okul idaresine düşen görev ve sorumluk* konusunda katılımcılar, okul idarecilerinin, problemlere çözümcül yaklaşması, ailelere karşı olumlu tutum sergilemesi gerektiği, velinin kendisini okula ait hissetmesi için idarecilerin olumlu, güler yüzlü, dışa dönük ve samimi davranması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul idaresi olarak velilere eğitim verilmesi gerektiğinden, okul rehberlik hizmetlerinin aile ve öğrencileri birlikte ele alan şekliyle düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlere, öğrenci ve veliyle sürekli etkileşim halinde olmaları sebebiyle gerekli eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. *“Ben okulda ailelere yapılan etkinliklerin eksikliklerini fark ettiğim zamandan beri öğretmenlerde farkındalık yaratmaya çalışıyorum. Öğretmenlerde sağladığım farkındalığın, veliye yansımaları da takip etmem gerekiyor, takip etmeye çalışıyorum. Söylediğim lafta kalmasın*

istiyorum. Son yapılan veli toplantılarına ben de katılıyorum. Öğretmenler neleri eksik yapıyor ben de gözlemliyorum. O eksiklikleri kapatmaya çalışıyorum ki yapılanlar amacına ulaşsın.” (M2), şeklinde okul idarecisi, okulundaki mevcut durumu ve uygulamayı anlatmıştır.

Bu görüşlerden okul idaresinin eğitim – öğretim sürecinde yönetici olma görevinin yanında, problem çözücü, gerek görüldüğünde öğretmenler için eğitimler düzenleyici, aileler için rehberlik hizmetleri veya farklı bilgilendirme seminerlerini düzenleyici görev ve sorumluluklarının olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Okul idaresinin öğrenci ve aileler konusunda düzenlediği ve düzenlemesi gereken *etkinlikler* konusunda katılımcılar, aile eğitimlerinin çok önemli olduğunu, aileyi bilgilendirmek için düzenli olarak plan, program çerçevesinde etkinliklerin çevre ve aile şartlarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini, okulun her konuda aileye destek olduğunun aileye hissettirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul idarecisi M3, *“Veli eğitimlerinde çocuk gelişimi, etkin ders çalışma yöntemleri, çocuğun ders çalışmasına ortam hazırlamanın önemi daha çok bunların eğitimini veriyoruz. Velilerle toplantılarımızda da genelde öğretimle ilgili değil de eğitimle ilgili genel konularda bilgilendirme şeklinde oluyor. Ben bunu çok önemsiyorum. Çünkü veliye neyi, nasıl yapacağını iyi aktarırsanız ve ona ben de senin yanımdayım mesajını vererseniz, veli daha da güçleniyor. Eğitim – öğretime daha çok faydası oluyor.”* şeklinde etkinliklerin içeriklerinin nasıl olması gerektiğini belirtmiştir.

Bu görüşlerden okul idaresinin aileleri eğitme ve eğitim – öğretim sürecine dâhil etmelerinin önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Aile ve öğrenciye yönelik *okul rehberlik hizmetlerinin* çok önemli olduğundan bahseden katılımcılar, rehberlik hizmetlerinin çevre şartları ve aile kültürüne uygun, aileyi ve çocuğu birlikte ele alan bir yapıda olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocukların akademik başarısının ele alınmasının yanında, gelişim özellikleri ve psikolojik olarak yaşanan süreçlerde de aileye ve çocuğa destek veren, aileyi bilgilendiren ve eğiten rehberlik hizmetlerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda iletişim, aile içi iletişim,

teknolojik araçların amacına uygun kullanım bilgisi, aile sorumlulukları, öfke kontrolü, akran zorbalığı, istismar konularının aile eğitimlerinde ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul idarecilerden M3, *“Bence kesinlikle ailelere eğitim verilmesi gerekiyor. Şu an sistemde belli bir mevcuda kadar okulda rehberlik öğretmeni bulunup belli bir mevcuttan az ise rehberlik öğretmeni bulunmaması zaten çok büyük bir eksiklik. Bence tam bir fiyasko. Beş öğrencinin psikolojik sorunu olmaz da 100 öğrencinin mi psikolojik sorunu olur? Bu çok mantıksız geliyor. Kesinlikle bir rehber öğretmenin olması gerekiyor. Çünkü çağımızın en büyük rahatsızlığı, salgını şu an, psikolojik rahatsızlıklar zaten.”*, okul idarecilerinden M1, *“Toplumda rehberlik hizmetleri yeni bir algı oluşturmali. Öğretmenler, veli ve öğrenciyi ayırmadan ikisine aynı anda hizmet edebilmeli.”* şeklinde rehberlik hizmetleri tarafından verilen eğitimin aileler için önemini dile getirmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda okul rehberlik hizmetlerinin aile ve öğrenciyi birlikte ele alması gerektiği, çevre şartları ve ihtiyaç dâhilindeki eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

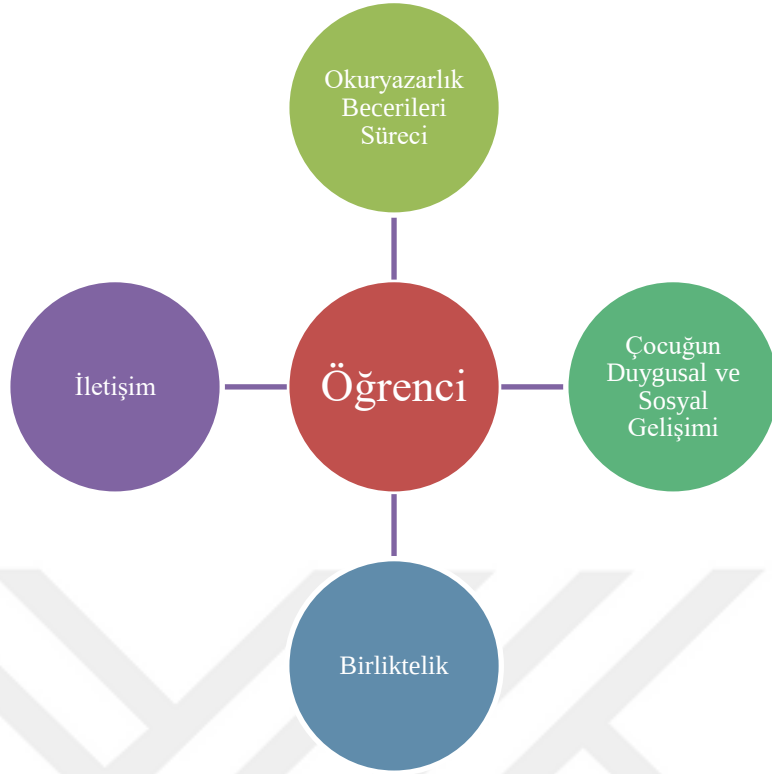
Okul – aile iş birliği konusunda katılımcılar, okulda yapılanların ailelere şeffaf bir şekilde anlatılması gerektiğini, okulda yapılan etkinliklerin düzenli olarak ailelerle paylaşılması gerektiğini, ailelerde güven duygusunun oluşturulmasının önemini belirtmişlerdir. Okul – aile iş birliğinin sadece maddiyat olarak algılanmaması gerektiği, bu iş birliği sayesinde velilerin okulu geliştirmek için çaba harcamaları, çocuğunun eğitim – öğretimine daha çok dâhil olmaları, okul idaresinin ve öğretmenin işini kolaylaştırması, bunun sonucunda okulun toplumu dönüştürme gücünün ortaya çıkması gibi olumlu pek çok yönünün bulunduğu ifade edilmiştir. Okul idarecilerinden M1, *“Bizim amacımız valide sevgi ve güven duygusunu oluşturmak. Eğer veli sizi seviyorsa, size güveniyorsa, yaptığınız doğruların arkasında duracaktır.”* şeklinde, okul idarecilerinin okul – aile iş birliği konusunda yapması gerekenleri ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda okul – aile iş birliğinin okul ve toplum adına faydalı olacağı bulgularına ulaşılmıştır.

İletişim ile ilgili olarak katılımcılar, aile, çocuk, öğretmen, okul idaresinin iletişim halinde olmaları gerektiği, olumlu iletişim ortamları oluşturup, iletişim engellerini ortadan kaldırarak bütün paydaşların bu durumdan olumlu etkileneceğini ifade etmişlerdir. Paydaşlar arasındaki olumlu etkileşimden çocuğun, akademik, kişisel, sosyal ve psikolojik anlamda olumlu dönütleri olacağını ifade etmişlerdir. Okul idarecilerinden M3, *“Bu iletişimden çocuğun daha fazla faydalanacağını biliyorsunuz. İletişiminiz iyi değilse bundan çocuk da etkilenecektir. İkinci unsur da bu iletişimden öğretmen ve okul idaresinin işi kolaylaşacaktır. Etkili iletişim kurduğunuz da ailelerden okula fayda sağlayabiliyorsunuz. Sadece maddi olarak değil, manevi olarak da fayda sağlıyorsunuz. En fazla öğrenci olumlu etkilenir, eğitim zaten olumlu etkilenir. Çünkü üçgeni tamamlıyorsunuz. Öğrenci, okul ve aile üçgeni.”* şeklinde eğitim – öğretim sürecinde iletişimin gerekliliğini ve faydalarını ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda okul yöneticilerinin eğitim – öğretim sürecindeki paydaşlarla doğru bir iletişim içinde olması, iletişim süreçlerini doğru bir şekilde yönetmesinin, paydaşlara olumlu etkileri olacağı bulgusuna ulaşılmıştır.

Aile Okuryazarlığı Programı için yapılan ihtiyaç analizi “okul idaresi” teması sonuçlarına bakıldığında dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailenin bilgi ve uygulama konularındaki ihtiyaçları için okul idaresinin destekleyici ve işbirlikçi rolde olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple aileleri bilgilendirme konusunda okul idaresini de sürece dâhil etme anlamında etkinlik planları oluşturulması gerekmektedir.

3.5.3.1.4. “Öğrenci” Temasına Yönelik Kategoriler ve Katılımcı Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencinin eğitim – öğretim sürecinde öğrencilerle ilgili; okuryazarlık becerileri süreci, çocuğun akademik, duygusal ve sosyal gelişimi, birliktelik ve iletişim kategorileri elde edilmiştir. “Öğrenci” teması ve kategorileri Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. “Öğrenci” teması ve kategorileri

Okuryazarlık becerileri süreci ile ilgili katılımcılar, çocuğun tüm yaşamı boyunca en büyük etki edecek kişiler olarak aileyi gördüklerini ifade etmişlerdir. Çocuğun doğduğu andan itibaren zihinsel, fiziksel gelişimi için ailenin kilit noktada yer aldığını, çocuğun eğitim – öğretim sürecine başladıktan sonra da çocuğa rol model olarak, okuma – yazma becerilerini geliştirmesi konusunda desteklemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerden Ö5, “Çocuk, okuyan bir anne – baba gördüğünde, kitaplara karşı ilgisi değişecek. Eğitim – öğretim demek, kitap demek, yazmak demek, okumak demek, çizmek demek, çözmek demek. Kitabı olan bir anne – baba, kitaba karşı daha olumlu duygular besleyecektir. Bu da çocuğun kitaplara ilgisini arttıracaktır. Akademik başarısı da böylece kendiliğinden değişecektir. Temel bir noktadır bu.” şeklinde rol model olmanın okumaya nasıl katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirme, okuduğunu anlama süreci ile ilgili katılımcılar, ailelerin çocukları ile birlikte kitap okumalarının ve birlikte kitap üzerine konuşmalar yapmalarının faydalı olduğunu, çocuğun

okumasını ve anlamasını geliştirdiğini, çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasına katkı sağladığını, çocuğun kelime hazinesinin geliştirilmesine faydalı olduğunu, birlikte çocuğu ile etkinlik yapmanın çocuğu derslere ve okula karşı motive ettiğini, derslere ilgisini artırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1, “*Aile ile çocuk kitap okuduğunda, çocuğun kendine güveni geliyor. Çocuk kitap okurken bazen bilmediği kelimeler karşısına çıkabilir. Annesiyle babasıyla birlikte kitap okuyor olsa onu ailesine sorar ve öğrenir. Öğrendikçe çocukta daha fazla öğrenme isteği olur. Sadece çocuk için değil, aslında aile için de çok önemlidir kitap okumak.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Çocuğun okul derslerine yardım edip birlikte hikâye kitabı okuduğunu söyleyen ebeveynlerden E5, “*Bazı konuları biz bile unutmuşuz hocam. Onla beraber biz de tazeleniyoruz. Bizim de bilgilerimiz artıyor. Bizim de okumamızda hızlanmalar oluyor. Büyük bir katkısı oluyor elbette bize ve çocuğumuza.*” şeklinde mevcut durumunu ifade etmiştir. Öğrencilerden ÖĞR1, okul derslerine ve ödevlerine yardımla ilgili “*Annem de bazı şeyleri anlayamıyor. Sonra babam hayvanlardan akşam eve gelince, yardım ediyor. Babam bazılarını anlıyor. Bazen babamın da anlamadığı yer oluyor.*” şeklinde ödev ve dersler konusunda ailesinin de bazı zamanlar zorlandığını ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencinin okuryazarlık becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin ve ailenin rolünün çok fazla olduğu, çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmeye ailenin destek olmasının hem aileye hem de çocuğa katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrencinin akademik, duygusal ve sosyal gelişimi konusunda katılımcılar, eğitim paydaşlarının hepsine ayrı ayrı görev ve sorumluk düştüğünü, en büyük görev ve sorumluluğun ise ailede olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuğun akademik başarısı için okulda aldığı bilginin evde tekrar edilmesi ve pekiştirilmesi gerektiğini, ailenin desteğinin olması gerektiğini, ailenin eğitim – öğretim sürecine dâhil olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1, “*Aile eğitim sürecine dâhil olduğu zaman çocuğuyla daha çok ilgilenilir. Çocuk ailenin kendisiyle ilgilendiğini hisseder. Önemsendiğini hisseder. Kontrol mekanizması işler. Çocuk kendisini daha çok vererek ders çalışabilir. Öğretmenin*

yükünü azaltmış olur. Aile, bu sürece dâhil olurken, süreçte destek olurken aile de öğrenebilir. Öğrenme, bir döngü halinde devam ettiği için, aile de bir şeyler öğrenebilir. Öğretmen de belki ailenin sorduğu sorularla, ailenin ilgisiyle kendini geliştirebilir, farklı yöntem ve teknikler geliştirebilir. Farklı araştırmalara da yönelebilir. Birçok fikir alışverişi olur. Bu süreçte hem öğretmen hem öğrenci hem aile birbiriyle etkileşime gireceği için birbirlerinden bir şeyler öğrenebilirler. Birbirlerinin hayatlarını kolaylaştırabilirler.”

şeklinde süreçte olması gerekenleri ifade etmiştir. Ailenin çocuğun eğitimine katılması ve destek olmasının öğretmene ve öğrenciye faydalı olduğunu Ö5, “*Bu sayede öğretmen çocukta oluşturmak istediği değişimi daha kolay oluşturabilir. Çocukların zihinlerini daha kolay açabilir. Ortamın niteliği arttığı için, daha üst boyutta bir değişim yaratabilir. Çünkü hazırbulunuşluk seviyesini tamamlamış bir çocuğa verilmesi gereken bilgi ve beceriyi daha rahat verebilirsiniz. Zihnini daha rahat açabilirsiniz çocuğun*” şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların duygusal ve sosyal yönden gelişimlerinde ailelerin bazı eksik yönlerine değinen okul yöneticisi M1, “*Ailelerde şu vardır. Ben görmedim çocuğum görsün, ben yapamadım çocuğum yapsın. Siz de çok duymuşsunuzdur: Hocam biz okumadık bari bu okusun diye. İşte bu tür yanlış yaklaşımlar çocuğumuzu gerçek kişiliğinden uzaklaştırıyor. Çocuğun gerçekte ne istediğini bilmemiz gerekiyor.*” şeklinde ifade ederken, öğretmenlerden Ö1, “*Çocuğu ile ilgilenen ve ilgilenmeyen ailelerin çocukları arasında fark oluyor. İlgili ailenin çocuğunun algısı daha açık oluyor. Bir şey söylüyorum, hemen anlıyor ve cevap veriyor. İlgisiz ailenin çocuğu da hemen kendini belli ediyor. Öğretmen, o çocukla ne kadar uğraşırsa uğraşsın çok bir başarı elde edemiyor. Çünkü öğretmen, onu okulda sadece altı ders görüyor, geri kalan kısmı ailede.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda çocukların akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerinde önce ailenin, öğretmenin ve sonra diğer eğitim paydaşlarının rolünün büyük olduğu, bu sebeple dezavantajlı bölgede yaşayan ve bazı konularda eksik veya hatalı bilgisi bulunan ailelerin eğitilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Birliktelik konusunda katılımcılar, çocuğun eğitim hayatı boyunca her açıdan desteklenmesi gerektiğini, çocukla birlikte zaman geçirip ortak hedefler oluşturulması gerektiğinden bahsetmişlerdir. *“Ailenin üzerine düşen ve zor olan görev, eğitim hayatını – 15-20 yıldan bahsediyoruz – psikolojik olarak desteklemek. Aile psikolojik desteği, kendini yetiştirerek yapar. İkincisi, ortak hedef belirleyip ortak zaman harcayarak yapar”* (M1), şeklinde ifade ederken, öğretmenlerden Ö3, aile ile çocuğun birlikteliğinin çocuğu geliştirdiğini *“İkisi bir arada okurlarsa aile ve çocuk hem gelişiyorlar, tartışabiliyorlar. Önemsendiklerini hissediyorlar veya bilinçlenme açısından daha bir bilinçli oluyorlar. Başarı getiriyor bu durum. En temel konu aile ile birlikte karşılıklı olarak bunu yapabiliyor olması. Konuşabiliyor olması, tartışabiliyor olması çok iyi.”* sözleriyle belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı, anne ve babaları ile birlikte kitap okusalar, ödev yapsalar çok mutlu olacaklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda çocuğun aile ile daha kaliteli birliktelikler, daha kaliteli zamanlar geçirilmesi gerektiği ve bunun velilere anlatılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

İletişim konusunda katılımcılar, eğitim – öğretim sürecinin her aşamasında sürece dâhil olan paydaşların birbiri ile iletişim halinde olmasının, her bir paydaş için olumlu getirileri olacağını ifade etmişlerdir. Çocuğun aile içi iletişimde kendini değerli hissedeceği, özgüven kazanacağı, duygusal ve sosyal açıdan kendini önemli hissedeceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinden M1, çocuğun aile içi veya okulda bir birey olduğunu kabul edip bu duruma göre iletişime geçilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. *“Çocuğumuz doğduğu andan itibaren onun bambaşka bir birey olduğunu kabul etmemiz gerekiyor. Benim oğlum benim kızım ama aynı zamanda o bir birey.”* Eğitim paydaşlarının birbiri ile olan olumlu, olumsuz tüm iletişimlerinden çocukların etkilendiklerini, bunu göz önünde bulundurarak iletişim kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden öğrenci ile veya öğrenciyi etkileyecek tüm eğitim paydaşları ile olumlu iletişimde olmanın eğitim – öğretim sürecinde önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Aile Okuryazarlığı Programı için yapılan ihtiyaç analizi “öğrenci” teması sonuçlarına bakıldığında çocuğun akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ailenin desteğine ve birlikte etkinlik yapmaya ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını geliştirecek, çocuğun okuryazarlık sürecine destek olacak etkinlik ve ders planlarının bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.

3.5.3.2. Programda Hedeflerin Belirlenmesi

Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının başarısını desteklemek için en iyi yollardan birisi eğitim-öğretim sürecine aileyi dâhil etmek ve ailenin de okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirmek olabilir.

Geliştirilen programın genel amacı dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin, aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını, çocuğun okuduğunu anlama, akıcı okuma ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Programın aile ve çocuklar için oluşturulması sebebiyle programdaki amaçlar, iki boyut olarak ele alınmıştır. Programda, “Okuryazarlığı Geliştirme Süreci”, “Ev Ortamı Okuryazarlık Süreci”, “Aile Bilgilendirme Süreci” ve “Aile – Çocuk İletişimi” olmak üzere dört alan oluşturulmuştur. Bu dört alanın Okuryazarlığı Geliştirme Süreci, Ev Ortamı Okuryazarlık Süreci, ve Aile-Çocuk İletişimi alanları, aile ve çocuk için ortak alan olarak belirlenirken, Aile Bilgilendirme Süreci alanı sadece aile için belirlenmiştir.



Şekil 11. Aile okuryazarlığı programı alanları

3.5.3.3. İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi

Aile Okuryazarlığı Programı için öncelikli olarak genel amaçlar belirlenmiştir. Genel amaçların belirlenmesinin ardından program alanlarının kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen amaçlar ve kazanımlar aşağıdaki şekillerde verilmiştir.

“Okuryazarlığı Geliştirme Süreci Alanı” genel amaçları öğrenci ve aile için ayrı ayrı ele alınmıştır. Ardından öğrenci ve aile için bu amaçlara uygun kazanımlar yazılmıştır. Genel amaçlar ve kazanımlar Şekil 12’de verilmiştir.

Okuryazarlığı Geliştirme Süreci Alanı Genel Amaçları	
Öğrenci için amaç;	Aile için amaç;
1. Öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine, 2. Öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine, 3. Öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine, 4. Öğrencinin, okuryazarlığı geliştirmenin önemini kavramasına, 5. Öğrencinin okuryazarlığın nasıl ve neden geliştirildiğini anlamasına katkıda bulunmaktır.	1. Ailelerin çocuğu ile birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapmasına, 2. Ailelerin kendi okuryazarlık tutumlarını geliştirmesine, 3. Ailelerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine, 4. Ailelerin, çocuğunun okuryazarlık sürecine destek vermesinin önemini anlamaya, 5. Okuryazarlık sürecinde ailenin rolündeki yanlış ve eksiklikler için farkındalık oluşturulmasına, 6. Aile okuryazarlığı bilgi ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olup bunların davranışa dönüştürülmesine katkıda bulunmaktır.
Okuryazarlığı Geliştirme Süreci Alanı Kazanımları	
Öğrenci Kazanımları	Aile Kazanımları
1. Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. 2. Dinlediklerini oluş sırasına göre anlatır. 3. Dinlediği metinden hareketle kendi duygu düşüncelerini görsellerle ifade eder. 4. Metnin görselleri hakkında konuşur. 5. Görsellerle ilgili sorulara cevap verir. 6. Görsellerden hareketle metnin konusunu tahmin eder. 7. Okuma materyalini seçer. 8. Okuduğu metinden hareketle kendi duygu düşüncelerini görsellerle ifade eder. 9. Prozodik okuma yapar.	1. Dinleyeceği metnin görselleri hakkında konuşur. 2. Görsellerle ilgili sorulara cevap verir. 3. Görsellerden hareketle metnin konusunu tahmin eder. 4. Dinlediği olayları oluş sırasına göre anlatır. 5. Dinlediği metinden hareketle kendi duygu düşüncelerini görsellerle ifade eder. 6. Okuma materyalini seçer. 7. Farklı metin türlerini tanır. 8. Okuma stratejilerini uygular. 9. Farklı metin türlerini okur.

10. Koro halinde okuma yapar. 11. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. 12. Okuma stratejilerini uygular. 13. Sessiz okuma yapar. 14. Sesli okuma yapar. 15. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. 16. Farklı metin türlerini okur. 17. Bilmece okur, cevaplar. 18. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. 19. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. 20. Okuduğu metnin hikâye unsurlarını bulur. 21. Okuduğu metinde verilmek istenen mesajı bilir. 22. Yarım bırakılan hikâyeyi, verilenlere uygun şekilde tamamlar. 23. Verilen hikâye unsurları ile hikâye edici metin yazar. 24. Hikâye edici metin yazar. 25. Olayları oluş sırasına göre yazar. 26. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazar. 27. Yaratıcı yazma çalışmaları yapar. 28. Çizdiği görsele uygun konuşma balonu yazar. 29. Anı yazar. 30. Kitap ile ilgili slogan yazar. 31. Yazılan metne kenar süslemeleri yapar. 32. Yazdığı materyali arkadaşları ile paylaşır. 33. Okuduklarını oluş sırasına göre anlatır.	10. Prozodik okuma yapar. 11. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. 12. Okuyacağı metnin görselleri hakkında konuşur. 13. Okuduğu metinden hareketle kendi duygu düşüncelerini görsellerle ifade eder. 14. Kendi okuryazarlık sürecini geliştirir. 15. Çocuğu ile birlikte okuma etkinlikleri yapar. 16. Çocuğu ile birlikte okumanın hazzını duyar. 17. Kitaba değer verir. 18. Çocuğunun eğitim – öğretimine katkıda bulunmanın hazzını yaşar. 19. Çocuğu ile okuryazarlık gelişimi sürecini okulda birlikte yürütür. 20. Çocuğuyla birlikte okuryazarlık gelişimi sürecini paylaşır. 21. Çocuklara nasıl kitap okunması gerektiğini öğrenir. 22. Kitap ayracının kullanım amacını bilir. 23. Çocuğu ile yazma etkinlikleri yapmaya istekli olur. 24. Olayları oluş sırasına göre yazar. 25. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazar. 26. Çocuğunun en sevdiği yemeğin tarifini birlikte yazar. 27. Metin türlerinden biri olan anı türünü yazar. 28. Yaratıcı yazma çalışmaları yapar. 29. Yaşadığı bir günü yazarak anlatır. 30. Yazılan metne kenar süslemeleri yapar. 31. Yazılı yönergeleri kavrar. 32. Ülkemizin doğal ve tarihi güzelliklerini bilir. 33. Bütünlüğü sağlayacak olay ve bilgileri sıraya koyar.
--	---

34. Gününün nasıl geçtiğini anlatır. 35. Yazılı yönergeleri kavrar. 36. Farklı metin türlerini tanıır. 37. Tekerleme, sayısmaca türlerini tanıır. 38. Çevresindekilere bilmece sorar. 39. Şiir okur. 40. Şiir yazar. 41. Tekerleme, sayısmaca, şiir vb. türlerini okur. 42. Tiyatroda verilen rolü ezberler. 43. Grup halinde davranmanın gerekliliklerini bilir. 44. Kitap ayracının kullanım amacını bilir. 45. Ülkemizin doğal ve tarihi güzelliklerini bilir. 46. Bütünlüğü sağlayacak olayları ve bilgileri sıraya koyar. 47. İhtiyacı olan bilgileri listeler. 48. Bilgiye ulaşmanın yollarını bilir. 49. Problem karşısında çözüm yollarını nasıl bulacağını bilir. 50. Farklı durumlardaki sorunlara çözüm üretir. 51. Ailesiyle birlikte okumanın hazzını duyar. 52. Kitap okumaya önem verir. 53. Kitaba değer verir. 54. Kişisel, sosyal ve akademik gelişim için bilgilendirme toplantısına katılır.	34. Bütünlüğü sağlayacak olay ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. 35. Bilgiye ulaşmak için farklı kaynaklardan araştırma yapar. 36. Problem karşısında çözüm yollarını nasıl bulacağını bilir.
---	--

Şekil 12. Okuryazarlığı geliştirme süreci alanı genel amaçları ve kazanımları

Ev Ortamı Okuryazarlık Süreci Alanı” genel amaçları öğrenci ve aile için ayrı ayrı ele alınmıştır. Ardından öğrenci ve aile için bu amaçlara uygun kazanımlar yazılmıştır. Genel amaçlar ve kazanımlar Şekil 13’te verilmiştir.

Ev Ortamı Okuryazarlık Süreci Alanı Genel Amaçları	
Öğrenci için amaç;	Aile için amaç;
1. Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde evde neler yapılması gerektiğini fark etmelerine, 2. Ev ortamının okuma – yazmayı kolaylaştıracak, teşvik edecek şekilde düzenlenmesine katkıda bulunmaktır.	1. Okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde ev ortamının önemini fark etmelerine, 2. Ev ortamının çocuk ve diğer aile üyelerinin okuryazarlık becerileri gelişimine destek olacak şekilde düzenlemelerine, 3. Evde uygun öğrenme ve paylaşım ortamı oluşturulmasına katkıda bulunmaktır.
Ev Ortamı Okuryazarlık Süreci Alanı Kazanımları	
Öğrenci Kazanımları	Aile Kazanımları
1. Ailesiyle birlikte okumanın hazzını duyar. 2. Okuryazarlık becerilerini geliştirmenin hazzını duyar. 3. Ailesiyle birlikte ortak okuma zamanı oluşturur. 4. Evini, odasını, kullandığı eşyaları tanıtır. 5. Çevresindekilere bilmece sorar. 6. Kitap okumaya önem verir. 7. Sahip olduğu kitabı muhafaza etmeyi bilir. 8. Kitaba değer verir. 9. Merak ettiği bir konuyu farklı kaynaklardan araştırır.	1. Çocuğu ile birlikte okuma etkinlikleri yapar. 2. Çocuğuyla birlikte okuryazarlık gelişimi sürecini paylaşır. 3. Çocuğu ile birlikte okumanın hazzını duyar. 4. Kendi okuryazarlık sürecini geliştirir. 5. Kendi okuryazarlık gelişimi sürecini çocuğu ile paylaşır. 6. Farklı metin türlerini tanıır. 7. Farklı metin türlerini okur. 8. Prozodik okuma yapar. 9. Kitaba değer verir.

10. Yaşadığı bir günü yazarak anlatır. 11. Okuduğu ve yazdığı materyaldeki bilgileri günlük hayatla ilişkilendirir. 12. Ailesi ile evde bir konuda araştırma yapar. 13. Farklı durumlardaki sorunlara çözüm üretir.	10. Kitap ayracını amacına uygun kullanır. 11. Çocuğu ile yazma etkinlikleri yapmaya istekli olur. 12. Çocuğunun en sevdiği yemeğin tarifini birlikte yazar. 13. Yaşadığı bir günü yazarak anlatır. 14. Çocuğunun eğitim- öğretimine katkıda bulunmanın hazzını yaşar. 15. Çocuğu ile okuryazarlık gelişimi sürecini evde birlikte yürütür. 16. Günlük hayatta çocuklarının okuryazarlık becerilerinden nasıl faydalanılması gerektiğini bilir. 17. Çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmek için evde yapması gerekenleri fark eder. 18. Çocuğun okuryazarlık beceri gelişimine uygun ev ortamını oluşturur. 19. Bilgiye ulaşmak için farklı kaynaklardan araştırma yapar. 20. Problem karşısında çözüm yollarını nasıl bulacağını bilir. 21. Farklı durumlardaki sorunlara çözüm üretir.
---	---

Şekil 13. Ev ortamı okuryazarlık süreci alanı genel amaçları ve kazanımları

“Aile – Çocuk İletişimi Alanı” genel amaçları öğrenci ve aile için ayrı ayrı ele alınmıştır. Ardından öğrenci ve aile için bu amaçlara uygun kazanımlar yazılmıştır. Genel amaçlar ve kazanımlar Şekil 14’te verilmiştir.

Aile – Çocuk İletişimi Alanı Genel Amaçları	
Öğrenci için amaç;	Aile için amaç;
1. Çocuğun, aile ve çevresindekilerle olumlu iletişim ortamı oluşturmaya, 2. Okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin aile iletişim ortamını desteklemesine, 3. Çocuk ile ailenin ortak okuryazarlık deneyimlerinin, aile içi iletişimlerini geliştirmesine katkıda bulunmaktır.	1. Aile içi olumlu iletişimin kurulmasına, 2. Çocuğun gelişimsel dönem itibari ile olumsuz iletişim kanallarının önüne geçmeye, 3. Ailenin çocuk ile iletişim kurmalarını teşvik edecek ortak okuryazarlık ortamları oluşturmalarına katkıda bulunmaktır.
Aile – Çocuk İletişimi Alanı Kazanımları	
Öğrenci Kazanımları	Aile Kazanımları
1. Aile ile olumlu iletişim kurar. 2. Yapılan etkinlikle ilgili ailesiyle olumlu iletişim yolları geliştirir. 3. Bir günün nasıl geçtiği ile ilgili ailesiyle konuşur. 4. Eve gelen misafirle nasıl iletişim kurması gerektiğini bilir. 5. Ailesi ile birlikte el becerisi gerektiren bir etkinliğe katılır.	1. Aile içi olumlu iletişim gelişir. 2. Bir günün nasıl geçtiği ile ilgili çocuğuyla konuşur. 3. Kendi okuryazarlık gelişimi sürecini çocuğu ile paylaşır. 4. Çocuğu ile bir gününün nasıl geçtiğini anlatır. 5. Günlük hayatta çocuklarının okuryazarlık becerilerinden nasıl faydalanılması gerektiğini bilir. 6. Çocuğu ile okuryazarlık gelişimi sürecini evde birlikte yürütür. 7. Çocuğu ile okuryazarlık gelişimi sürecini okulda birlikte yürütür. 8. Çocuğu ile birlikte okumanın hazzını duyar.

	9. Çocuğuyla birlikte el becerisi gerektiren bir etkinliğe katılır. 10. Çocuğun başarısı için yapılması gerekenler hakkında düşüncelerini ifade eder. 11. Çocuğunun kişisel, sosyal ve akademik gelişimini desteklemede var olan eksiklerini ve yanlışlarını fark eder. 12. Öğretmen ve aile arasında olumlu iletişim gelişir.
--	--

Şekil 14. Aile – çocuk iletişimi alanı genel amaçları ve kazanımları

“Aile Bilgilendirme Süreci Alanı” genel amaçları aile için ele alınmıştır. Ardından aile için bu amaçlara uygun kazanımlar yazılmıştır. Genel amaçlar ve kazanımlar Şekil 15’te verilmiştir.

Aile Bilgilendirme Süreci Alanı Genel Amaçları
Aile için amaç;
1. Ailenin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine ve bunun yaşam boyu devam etmesine, 2. Ailenin çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmesindeki rolünü anlamasına, katkıda bulunmaktır.
Aile Bilgilendirme Süreci Alanı Kazanımları
Aile Kazanımları
1. Çocuğun kişisel ve sosyal gelişiminde ailenin rolünü fark eder. 2. Çocuğun akademik başarısında ailenin rolünü fark eder. 3. Çocuğunun kişisel, sosyal ve akademik gelişimini desteklemede var olan eksiklerini ve yanlışlarını fark eder. 4. Çocuğun başarısı için yapılması gerekenler hakkında düşüncelerini ifade eder. 5. Çocuklara nasıl kitap okunması gerektiğini öğretmeni modelleyerek öğrenir. 6. Günlük hayatta çocuklarının okuryazarlık becerilerinden nasıl faydalanılması gerektiğini bilir. 7. Çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmek için evde yapması gerekenleri fark eder. 8. Çocuğun okuryazarlık beceri gelişimine uygun ev ortamını oluşturur.

Şekil 15. Aile bilgilendirme süreci alanı genel amaçları ve kazanımları

Programın her bir boyutu için genel amaç ve kazanımlar belirlenmiş ve yazılmıştır. Amaç ve kazanımlara uygun ders/etkinlik planları oluşturulmuştur.

3.5.3.3.1. Aile Okuryazarlığı Programı Ders ve Etkinlik Planları

Bu Aile Okuryazarlığı Programında öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, bununla beraber ailelerin de okuryazarlık becerilerini geliştirirken aynı zamanda aile okuryazarlığı bilgi ve uygulamaları düzeylerini ilerletmek amacıyla bir dizi etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin bazıları sadece öğrenciler, bazıları sadece ebeveynler, bazıları ise hem öğrenci hem ebeveynler için hazırlanmıştır. İhtiyaç analizi sonucunda, aile ve öğrenci için ortak öğrenme alanının olmayışı programın içeriğinin belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Buradan yola çıkılarak, 3.sınıf öğrencileri ve aileleri için içerik seçimi yapılmıştır. Belirlenen içerik daha sonra kendi içerisinde öğrenme – öğretme durumu ve ailelerin iklimsel çalışma koşullarına göre düzenlenmiştir.

Öğrenme – öğretme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmiş olup aile ve öğrenci programın merkezine alınmıştır. Öğrenci ve aileler için kullanılacak içerik, içeriğe uygun öğretim yöntem ve tekniği, elde edilecek kazanımlar belirlenmiştir. Bu program, ailenin ve öğrencinin aktif olacağı, ortak öğrenmelerin gerçekleşeceği uygulamalar şeklinde tasarlanmıştır.

Aileler, okuryazarlığı günlük hayatlarında pek çok farklı alanda kullanabilirler, dolmuş beklerken, hastaneye gittiklerinde, market alışverişlerinde, televizyon seyredirken, çocuğunun ödevine yardımcı olurken... Bu programda okulda, evde veya günlük hayatta farklı yer ve zamanlarda kullanılabilecek bilgi ve uygulamaları içeren etkinlikler bulunmaktadır. Aynı zamanda 3. sınıf öğrencilerinin müfredat konularının bir kısmını da içermektedir.

Aile Okuryazarlığı Programı'nda her bir etkinlik belirli bir alana odaklanır. Program ailelerin, çocuklarının okuryazarlık beceri gelişimine katılımını desteklemeye ve teşvik etmeye fayda sağlayacağı düşünülen etkinlik ve materyallerden oluşmaktadır. Aynı zamanda

aile okuryazarlığı bilgi ve uygulamalarında farkındalık yaratmak için de etkinlikler oluşturulmuştur. Öğretmen, modelleme yoluyla, tartışmalarla, soru-cevaplarla ebeveynlerin katılımını teşvik ederek okuryazarlık becerilerini geliştirmenin önemini göstermeye çalışmıştır. Bu süreçte ebeveynlerden hem çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmeye destek olmaları hem de kendi okuryazarlık süreçlerini iyileştirecek etkinlikler yapmaları beklenmektedir.

Aile Okuryazarlığı Programı boyunca aşağıdaki üç strateji önemli görülmektedir:

1. Çocuğunuzla birlikte okuyun,
2. Çocuğunuzla karşılıklı konuşun,
3. Çocuğunuzla birlikte öğrenin.

Bu üç strateji, aileler için anahtar konumunda ele alınmış ve her etkinlik öncesinde hatırlatılmıştır. Etkinlikler bu üç strateji üzerine planlanmıştır ve bu stratejiler programın temeli olarak oluşturulmuştur. Programın başında etkinlikler için kullanılan semboller ve anlamları bulunmaktadır. Bunlar; okuma, yazma, dinleme, konuşma, boyama, aile ile birlikte sembollerinden ve anlamlarından oluşmaktadır. Programın başında programın amaçları ve bu süreçte ebeveynlerden beklentilerin neler olduğu yer almaktadır. “Aile Okuryazarlığı Uygulama Planı” ve “Örnek Bir Eylem/Ders Planı” EK 11’de verilmiştir.

3.5.3.3.2. Aile Okuryazarlığı Programı Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Aile okuryazarlığı programları farklı amaçlar için farklı özellikteki gruplara uygulanabilir. Rabkin, vd.’nin (2018) aile okuryazarlığı programı yaklaşımlarına göre “*ebeveynlere ve çocuklara birlikte veya ayrı ayrı geniş hizmet sağlayan program yaklaşımı*”, geliştirilen programda esas alınmıştır.

Ailelere yönelik aile eğitimi programlarında öncelik, olumsuz koşullarda yaşayan aile ve çocuklar olmalıdır. Uygulanan eğitim programlarında öncelikli olarak anne – babadan biri

okuma – yazma bilmiyorsa bu aileleri işlevsel okuryazarlık eğitim programına almak gerekmektedir. Bu aileler düşük sosyoekonomik düzeye sahip oldukları için kazanç sağlamaya yönelik iş veya beceri eğitimlerinden yararlanmalarını sağlamak, ardından da yaşam koşullarını sağaltmaya yönelik bilgi ve becerilerin sunulması gerekmektedir. Aile ve çocukların katılacakları programdan elde edecekleri fayda anlatılmalı, aileden beklenti ve karşılıklı sorumlulukların neler olduğu ifade edilmelidir. Ailelerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilecek yolların gösterilmesi, akademik ve psikolojik anlamda rehberlik desteği sağlanması, çocuklara yönelik uygulamaları nasıl yaptıklarının gözlemlenmesi ve son olarak programın etkilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Ural, 2019, s. 62). Elbette yukarıda sayılan tüm bu iyileştirmeleri var olan şartlardan dolayı bir programdan beklememek gerekir. Bu program kendi amaçları olan ve bu amaçları öğrenci ve ebeveyne kazandırmaya çalışan etkinliklerden oluşmaktadır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda programın uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanacak bir dizi ilke belirlenmiştir. Programda uygulanacak ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

- Ailenin sosyal ve kültürel yönleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ailenin programa katılımında gönüllülük esas alınmalıdır.
- Çalışmalarda sabırlı davranılmalı, gelişimin süreç içerisinde olacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ailelerle açık anlaşılır bir iletişim kurulmalıdır.
- Aileler, okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirmeleri konusunda teşvik edilmelidir.
- Aileler, çocuklarının eğitim – öğretim hayatlarına destek olmaları konusunda teşvik edilmelidir.
- Uygulayıcı öğretmen ve aile karşılıklı olarak beklenti ve sorumluluklar hakkında konuşmalıdır.
- Eğitimler, ailelere uygun zaman diliminde düzenlenmelidir.
- Ailelere kişisel gelişimlerine destek olacak bilgileri elde etme yolları gösterilmelidir.

- Bu programdan kendileri ve çocukları için elde edecekleri kazanımlar açıkça anlatılmalıdır.
- Etkinlik veya toplantı öncesi amaç ve önem anlatılmalıdır.
- Aile ve öğrencilerin fikirleri alınmalı, fikirlere duyarlı tepkiler verilmelidir.
- Etkinliklerde öğretmen nasıl yapılacağını açıkça anlatmalı, gerektiğinde etkinlikleri uygulamalı göstermelidir.
- Konu dışına çıkılmamasına özen gösterilmelidir.
- Gerektiğinde konular ve uygulanan etkinlikler ile ilgili esnek olunmalı, günün şartlarına göre davranılmalıdır.
- Zaman etkin kullanılmalıdır.
- Etkinlik veya toplantı sonunda kısa bir özet ve gün değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- Bir sonraki etkinlik hakkında kısa bir bilgi verilip etkinlik veya toplantı, dilek ve temennilerle bitirilmelidir.

3.5.3.4. Öğrenme Yaşantılarının Seçimi ve Düzenlenmesi

Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında hazırlanan ders/etkinlik planları 12 haftalık olacak şekilde hazırlanmıştır. Program kapsamında ihtiyaç analizi doğrultusunda hazırlanan etkinlikler için uzman görüşü alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama öncesi gönüllülük esasına göre öğrenci ebeveynler programa katılmıştır. Programın öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki değişimi zaman içerisinde gözlemlemek için uygulama öncesi gerekli ölçümler yapılmıştır. Uygulama başladıktan sonra 4 hafta arayla iki ölçüm daha yapılmış ve ardından program sonu ölçüm yapılmıştır. Programın uygulanması boyunca ebeveynlerin düzenli katılmasına özen gösterilmiş fakat var olan şartlara göre bazı durumlarda esneklik sağlanmıştır.

3.5.3.5. Değerlendirme ve Değerlendirme Araçları

Program geliştirme sürecinin bu aşamasında durum belirleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Durum belirleme kapsamında, uygulanan programın etkililiği değerlendirilmiştir. Programın değerlendirilmesinde nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgu ve sonuçlar tartışılarak düzenlenmiştir. Son aşama olarak süreç rapor halinde sunulmuş, elde edilen sonuçlar ve öneriler Bölüm V’te verilmiştir.

3.6. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmasında birden fazla uygulama sürecinden bahsedilmektedir. Literatürde karşılaşılan bu yaklaşımların ortak noktaları benzer uygulama süreçlerini içerir. Eylem araştırmalarının;

- Eylemi planlama,
- Planı eyleme geçirme,
- Veri toplama ve çözümleme,
- Yansıtma süreci,

şeklinde uygulanan döngüsel bir uygulama süreci vardır. Bu aşamalar doğrusal bir yapıda olmadığı için gerektiğinde bazı aşamaları çıkarılabilir, yerleri değiştirilebilir veya gerekli görüldüğü durumlarda bazı basamaklar tekrarlanabilir (Balcı, 2018, s. 53). Eylem araştırmasında araştırmacı bizzat kendisi uygulayıcı olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 295). Yapılan bu eylem araştırmasında, araştırmacı aynı zamanda uygulayıcıdır. Bu araştırmada alt sosyoekonomik düzeye sahip kırsal kesimde yaşayan ebeveyn ve onların 3. sınıfa devam eden çocukları için bir aile okuryazarlığı programı geliştirilerek programın aile ve çocuk açısından süreçlerini ve sonuçlarını derinlemesine inceleyerek program hakkında detaylı bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada uygulanan eylem araştırma süreci

yukarıdaki dört temel aşamadan oluşmaktadır. İlerleyen kısımlarda bu aşamalar sırayla ele alınmış ve açıklanmıştır.

3.6.1. Eylemi Planlama Aşaması

Eylem araştırmalarının ilk adımı olan eylemi planlama aşamasında, bir sorunun tanımlanması ve bu sorunu çözmek için yapılması gerekenlerin planlanması gerekmektedir (Balcı, 2018, s.53). Eylem araştırmalarında çözülmesi gereken bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme olası konular arasında olabilir (Yıldırım& Şimşek, 2018, s.309). Odaklanılan konunun seçilmesinin ardından problem net olarak ortaya koyulur, tanımlanır. Bu aşamada problemler soru yoluyla ifade edilir. Ardından alanyazın taranır, böyle bir problemin çözümü için araştırma yapılıp yapılmadığı ortaya konur. Eğer bu problemin çözümüne yönelik çalışmalar varsa problemin çözümü ile ilgili çeşitli veriler toplanır (Yavuz, 2021, s.91). Toplanan verilerin niteliğini artırmak için çeşitli veri kaynaklarından faydalanmak gerekmektedir. Bu veriler arasında karşılaştırmalar yapılarak verilerin geçerliği ve güvenilirliğini teyit etmekte yarar vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.312). Eylem planının geliştirilmesi aşamasında, önceki aşamalarda elde edilen bilgiler, veriler düzenlenir. Burada uygulayıcı rolünde olan araştırmacı nitel verilerin yanlış yorumlanması ihtimaline karşı uzman görüşüne başvurmalıdır. Bu aşamada uygulanacak eylemin aşamaları ve neler yapılacağı sistematik bir biçimde belirlenir (Yavuz, 2021, s.92). Eylemi planlama aşaması için yapılan açıklamalar doğrultusunda izleyen paragraflarda araştırmacının planlama aşamasında yaptıkları anlatılmaktadır.

Araştırmacı, 2016 yılının Mart ayından bu yana dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek kırsal kesimde bulunan okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmış, mesleği gereği velilerle sürekli iletişim ve iş birliği içerisinde olmuştur. Ebeveynlerin öğrenciler üzerinde etkisi, ebeveynlerin tutumu, çocukların okuryazarlık tutumları ve okuryazarlık becerilerini geliştirme durumları hakkında gözlem yapmış, durum hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmuştur. Alanyazından faydalanarak Türkiye’de var olan aile eğitimlerini incelemiş ve tez danışmanının da uygun yönlendirme ve görüşüyle tez çalışmasını bu konu üzerinde yapmaya

karar vermiştir. Araştırmacı, aile okuryazarlığı ile ilgili alanyazın incelemesinde, dezavantajlı ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını ele alan, ilkokul öğrencilerinin okuryazarlık beceri ve tutumlarını geliştirmeye odaklanan çalışmaların az sayıda olduğunu görmüştür.

Bu gereksinimlerden yola çıkarak araştırmacı tez danışmanı bilgisi dâhilinde bir tez önerisi hazırlamıştır. Tez önerisinde araştırmaya ilişkin olarak, araştırma soruları, literatür taraması, veri kaynakları, veri toplama süreci ve veri analizini açıklayan bir eylem (araştırma) planı oluşturmuştur. Ardından programı hazırlayabilmek için ilgili kişilerin ihtiyaçlarının neler olabileceğini belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapmıştır. İhtiyaç analizinde, 5 ebeveyn, 5 öğrenci, 5 öğretmen ve 4 okul idarecisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Bu görüşmelerde ebeveyn ve çocuğun birlikte okuryazarlık sürecinde ne gibi etkinliklere ihtiyaç duyulabileceği, hangi etkinliklerin daha faydalı sonuçlara ulaştırabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Program hazırlığı kapsamında yapılan ihtiyaç analizi, hazırlık aşamasına katkı sağlamıştır.

İhtiyaç analizi doğrultusunda eylem planlarının/ Aile Okuryazarlığı Programı'nın ilk taslakları hazırlanmıştır. Program taslağı hazırlandıktan sonra program hakkında uzman görüşü alınmış, uygun olmayan ders/etkinlik planları çıkarılmış ve bazı eklemeler yapılmıştır. Program uygulamada her etkinlik bir ders planını oluşturacak şekilde hazırlanmıştır.

Araştırma amaçları kapsamında hazırlanan programda üç farklı eylem planı hazırlanmıştır.

Bunlar:

- Öğrenci etkinlikleri için eylem planı,
- Öğrenci ve ebeveyn birlikte yapılan etkinlikler için eylem planı,
- Ebeveyn bilgilendirmeleri için eylem planı.

Program, uygulayıcının/araştırmacının sınıfında ebeveyn ve öğrencilere tanıtılmış ve katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Ardından araştırma ile ilgili zaman planlaması gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

3.6.1.1. Katılımcıların Kararlaştırılması

Uygulama yapılan katılımcılar, araştırmacının öğretmenlik yaptığı kendi sınıfında okuyan öğrenciler ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Bu süreçte araştırmacı öğrencileri birinci sınıftan bu yana okutmakta ve ebeveynleri tanımaktadır. Araştırmaya 23 ebeveynden 18'i katılmıştır. Katılımcılar araştırmaya katılmak istediklerini fakat köy işlerinin Kasım ayından sonra azalacağını daha önce belirttiklerinden araştırmacı, uygulama zamanını kış mevsimine denk gelecek şekilde ayarlamıştır. Bazı ebeveynler köyden uzak çiftliklerde yaşadıklarını bu sebeple de her hafta katılımın zor olacağını belirtmişlerdir. Ellerinden geldiğince katılacaklarını belirten ebeveynler böyle bir programın kendilerine uygulanıyor olmasından dolayı çok şanslı olduklarını belirtmişlerdir. Daha önce yapılan veli toplantılarına genel olarak anneler katılım göstermiştir. Aynı durum uygulama için de geçerli olmuş ve katılımcıların çoğu annelerden oluşmuştur. Süreç içerisinde ebeveynlerin programa katılımının olmasının, öğretmeni tanımaları ve güvenmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

3.6.1.2. Materyal Hazırlığı

Program tanıtılmadan önce gerekli materyal eksiklikleri tamamlanmıştır. Uygulama okulu kırsal kesimde yer aldığından okulda kütüphane veya okul kitaplıkları yer almamaktadır. Bunun yerine her sınıfın kendine ait kitaplığı olup kitaplar ancak sınıfa yetecek sayıdadır. Araştırmacı ebeveynlerin okuyacağı kitapların temini için okul idaresi ile görüşmüş fakat şartlar gereği sadece ortaokulda bulunan kitaplıklardan faydalanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çözüm yolu arayan araştırmacı okula iki haftada bir gelen gezici kütüphane yetkilileri ile görüşmüş ve ebeveynlerin istemeleri halinde gezici kütüphaneye üye olabilecekleri ve kitaplardan faydalanabilecekleri şeklinde olumlu dönüt almıştır. Fakat ebeveynlerin bir kısmının okula uzak çiftliklerden gelmesi ve kış şartları düşünüldüğünde bu çözümün her zaman uygun bir çözüm yolu olamayabileceğini düşünmüştür. Araştırmacı okul idaresinden sınıf için ikinci bir kitaplık istemiş, okul idaresi bu isteği karşılayarak sınıfa bir tane daha kitaplık vermiştir. Araştırmacı internet sitelerinden gerekli araştırmaları

yaparak kitap siparişı vermeye karar vermiştir, fakat kitap fiyatlarının çok pahalı olduğunu görmüştür. Araştırmalara devam ederken ikinci el kitap satan sitelere denk gelmiş ve bu sitelerden 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuyabileceği seviyelerdeki kitaplardan sipariş vermiştir. Sınıfta var olan iki kitaplığı birincisi ebeveynler için birisi öğrenciler için olacak şekilde yeniden düzenlemiştir.

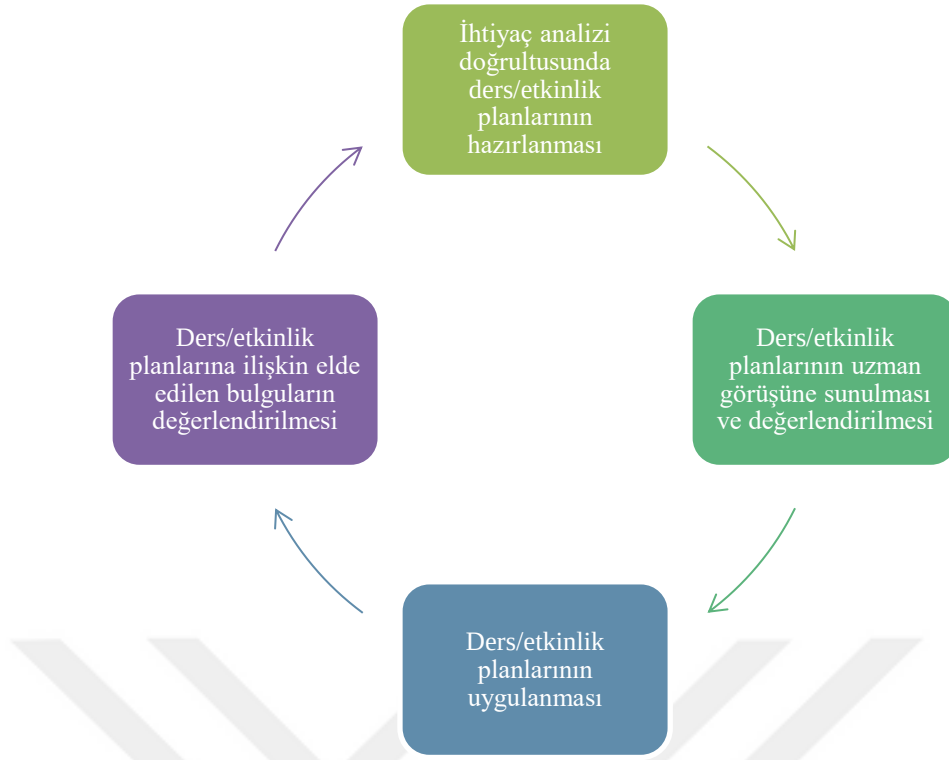
Araştırmacı, ebeveyn ve öğrencilere programın tanıtıldığı, günlük okudukları sayfa sayısının yazılacağı kapaklı dosyaları uygulama öncesinde hazır etmiş, eksiklikleri tamamlamıştır. Haftalık eylem planlarında kullanılacak kitap, etkinlik kâğıdı vb. materyalleri her hafta uygulama öncesinde hazır bulundurmuştur.

3.6.2. Uygulama Aşaması

Eylem araştırmasının uygulama basamağında, geliştirilen plan doğrultusunda yeni uygulama işe koşulur. Bu süreçte eylem planı olabildiğince zamanında uygulanmalı, fakat ortaya çıkabilecek farklı durumlar da göz önünde bulundurularak gerekli değişiklikler yapılmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 315). İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin sonrası uygulama aşamasına geçilmiştir

Eylem sürecinde öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine odaklanılmıştır. Ebeveynlerin okuma tutumlarına, aile okuryazarlık bilgi ve becerilerine, çocuklarıyla birlikte okuryazarlık etkinliği yapma durumlarına odaklanılmıştır. Program etkinlikleri dezavantajlı bölgede yer alan okul şartlarına göre oluşturulmuştur. Süreç içerisinde uygulanan etkinliğe göre bazı günler sadece öğrenci, bazı günler sadece ebeveyn, bazı günler hem ebeveyn hem öğrenci birlikte uygulama yapılmıştır. Ebeveynlerin köy şartlarından dolayı katılamadığı etkinliklerin telafisi yapılmaya çalışılmıştır. Eylem sürecindeki çalışmalar 12 hafta boyunca uygulanmıştır.

Eylem planlarının/ders-etkinlik planlarının hazırlanması ve uygulanmasındaki döngüsel süreç Şekil 16'da verilmiştir.



Şekil 16. Eylem planlarının/ders-etkinlik planlarına ilişkin haftalık döngüsel süreç

Araştırmada uygulanan eylem planları haftalık olarak oluşturulmuştur. Hazırlanan “Aile Okuryazarlığı Uygulama Planı” ve “örnek bir eylem/ders planı” EK 12’de verilmiştir.

3.6.3. Veri Toplama ve Çözümleme Aşaması

Bu araştırmada veriler çok çeşitli yollardan toplanmıştır. Uygulama öncesi, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8. haftası ve uygulama sonrası öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için bir metin okutulmuş, video kaydı alınmıştır. Uygulama öncesi, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8. haftası ve uygulama sonrası öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin ölçülmesi için hikâye yazılması istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen AODA uygulanmıştır. Aynı zamanda süreç içerisinde var olan durumu daha anlaşılır kılmak için araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Uygulama sonrasında öğrenci ve ebeveynlerin program hakkındaki görüşünü almak için; öğrencilerle

odak grup görüşmesi, ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nicel veriler için betimsel istatistik, ANOVA, T testi; nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır.

3.6.4. Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada uygulama sonuçları analiz edilir ve problemin ne ölçüde çözüldüğüne yönelik değerlendirme yapılır. Bu değerlendirme sonucunda uygulamada karşılaşılan sorunlar, bu sorunların kaynakları, benzer problemlere yönelik atılacak adımlar ele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 315). Araştırmacı, uygulama boyunca araştırma günlüğü tutmuş, süreci değerlendirmiş ve gözlemlerini yansıtmıştır. Bunun yanında okuryazarlık becerilerinin gelişimini süreç içerisinde değerlendirmiş, uygulamaların etkili olup olmadığı konusunda öğrenci ve ebeveynler ile fikir alışverişinde bulunmuştur. Böylece kendi uygulamaları üzerinde yansıtma yaparak uygulamalarını geliştirmeye yönelik çaba göstermiştir. Bu araştırmada farklı veri toplama araçlarının kullanılması, araştırmada verilerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz süreçleri aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir.

3.7.1. Nicel Veri Analizi

Öğrencilerin akıcı okuma (hata sayısı, hız, prozodi), okuduğunu anlama, yazılı anlatım becerileri için yapılan uygulamalarda elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanlar için betimsel istatistik verilmiştir.

Bir grup üzerinde tek bir bağımlı değişken için üç veya daha fazla yapılan ölçümlerde, sonuçların arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü

ANOVA analizi kullanılır (Seçer, 2015b, s. 91). Uygulama öncesi, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8. haftası ve uygulama sonrası puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA istatistik tekniği kullanılmıştır. Puanların normalliği, basıklık çarpıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir. AODA’da bulunan her bir ölçek, ölçeklerin alt boyutlarının, uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırmalarını yapabilmek için Bağımlı Örneklem T Testi yapılmıştır. AODA’nın geliştirilme sürecinde açımlayıcı faktör analizi, Varyans ve Cronbach Alpha analizleri yapılmıştır.

3.7.2. Nitel Veri Analizi

Program geliştirme aşamasında ihtiyaç analizi yapmak için öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde ses kaydı alınmış ve bilgisayar ortamına atılarak deşifre edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Görüşme transkriptleri incelenerek kod, kategori ve temalar elde edilmiştir. Uygulama bitiminde öğrencilerle odak grup görüşmesi, ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde video kaydı, yarı yapılandırılmış görüşmede ses kaydı alınmıştır. Kayıtlar bilgisayar ortamına atılmış ve deşifre edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Görüşme transkriptleri incelenerek kod, kategori ve temalar elde edilmiştir. İçerik analizi bir uzmanla birlikte yapılmış, ortak karar doğrultusunda ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için gerekli yerlerde uzman görüşü alınıp veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Araştırmacı bu çalışmada hem uygulayıcı hem araştırmacı rolündedir. Aynı zamanda süreci daha derinlemesine inceleyebilmek, nicel ve nitel veri toplama sürecini desteklemek için araştırmacı günlüğü tutmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

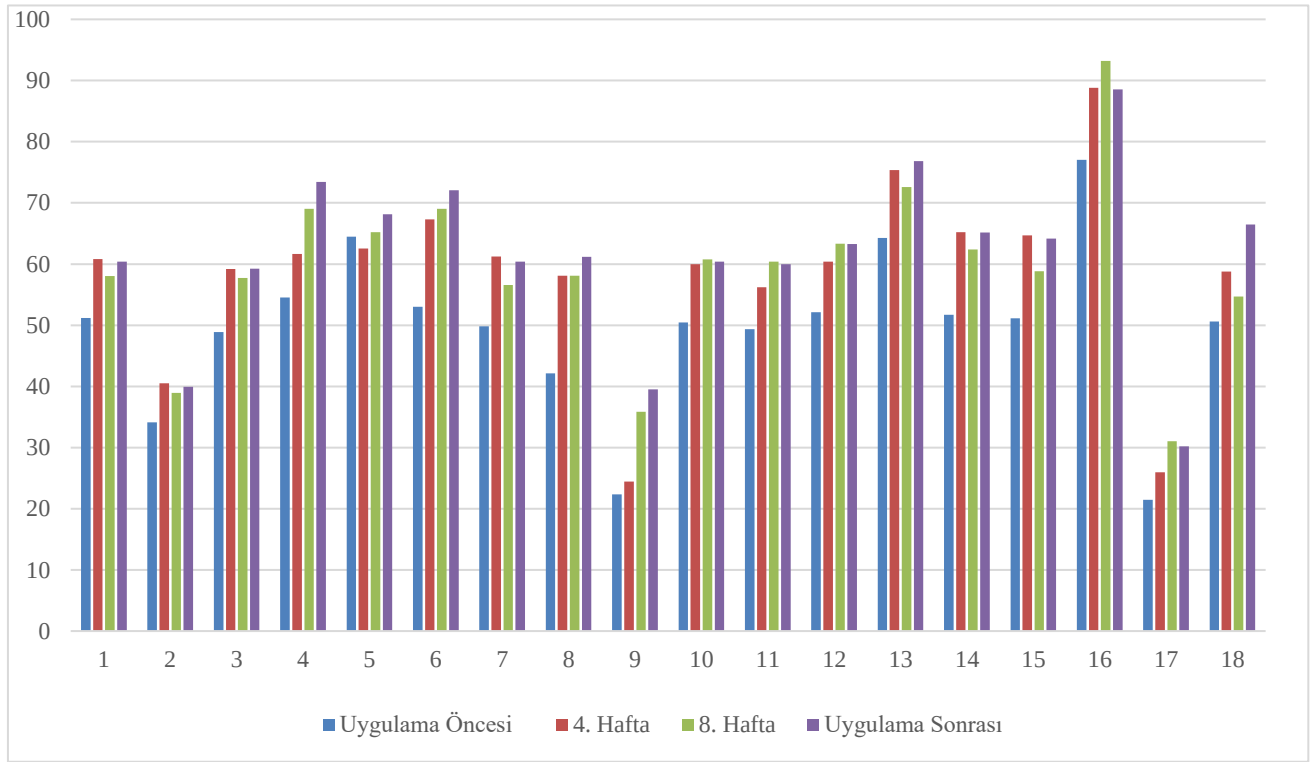
Bu bölümde; uygulanan ölçeklerin istatistiksel analizleri, eylem araştırmasına yönelik bulgular ve bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1. Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; “Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin akıcı okuma becerileri nasıl gelişmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Akıcı okuma becerisi kapsamında okuma hızı, kelime tanıma becerisi, prozodik okuma becerisi unsurları sırayla ele alınmış, bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.1.Okuma Hızının Gelişimine İlişkin Bulgular

Akıcı okuma becerisinin gelişiminde incelenen unsurlardan biri okuma hızıdır. Uygulama öncesi, 4. hafta sonrası, 8. hafta sonrası ve uygulama bitiminde her bir öğrencinin okuma hızı hesaplanmış, Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 17. Öğrencilerin okuma hızlarındaki değişim

Şekil 17 incelendiğinde genel olarak öğrencilerin okuma hızlarında zaman içerisinde artış meydana geldiği görülmektedir. Uygulamaya katılan öğrencilerin okuma hızlarına ait betimsel istatistikler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Okuma Hızlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Standart Hata
Uygulama Öncesi	18	21	77	49,37	13,44
4. Hafta	18	24	89	58,40	15,26
8. Hafta	18	31	93	59,20	14,09
Uygulama Sonrası	18	30	89	61,63	13,83

Tablo 32’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızlarına ait ortalama 49,37 iken, 4. hafta sonunda yapılan uygulamada 58,40, 8. hafta sonunda yapılan uygulamada 59,20 ve uygulamanın bitiminde yapılan uygulamada 61,23

olacak biçimde değişiklik göstermiştir. Bu bulgu sonucunda uygulanan programın 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını artırdığı söylenebilir.

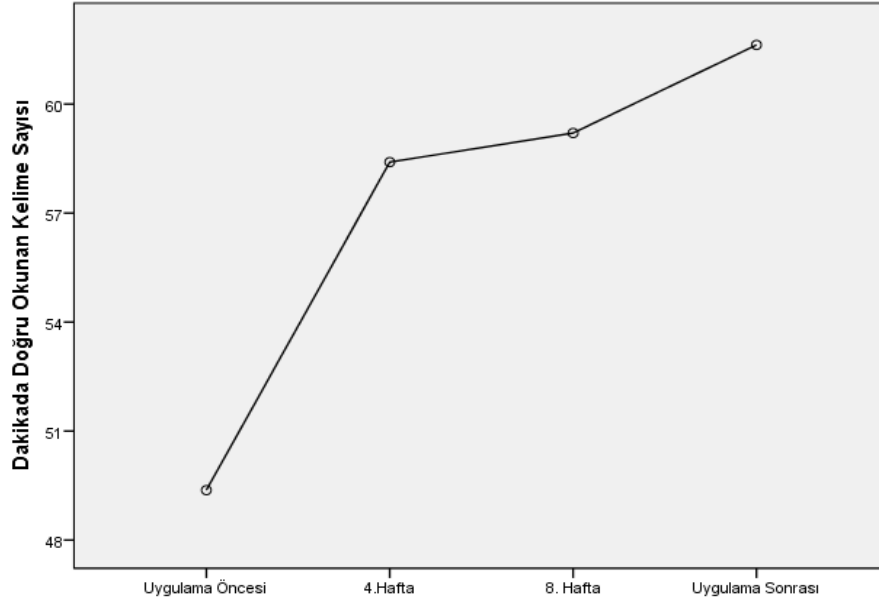
Programın öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden okuma hızı becerilerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin uygulama öncesi, 4. hafta, 8. hafta ve uygulama sonrası okuma hızı puanlarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlara göre Mauchly's test sonucu küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir ($\chi^2(5) = 2,262$; $p = ,812$; $p > ,05$). Okuma hızı puanları için Tek Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Okuma Hızı Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büüklüğü
Okuma Hızı	1553,31	3	517,77	55,933	,000	,767
Hata	472,10	51	9,25			

Tablo 33'te görüldüğü üzere öğrencilerin dört farklı zamanda ölçülen okuma hızı puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(3, 51) = 55,933$; $p < ,01$). Okuma hızının, uygulama zamanlarına göre gösterdiği değişim aşağıdaki Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18. Okuma hızının gelişimi

Grafik incelendiğinde okuma hızının zaman içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır ve Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Okuma Hızı Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Ölçümler (İ)	Ölçümler (J)	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p
Uygulama Öncesi	4. Hafta	-9,027	1,056	,000
	8. Hafta	-9,828	1,025	,000
	Uygulama Sonrası	-12,254	1,038	,000
4. Hafta	Uygulama Öncesi	9,027	1,056	,000
	8. Hafta	-,801	1,078	1,000
	Uygulama Sonrası	-3,227	1,064	,045
8. Hafta	Uygulama Öncesi	9,828	1,025	,000
	4. Hafta	,801	1,078	1,000
	Uygulama Sonrası	-2,426	,797	,044
Uygulama Sonrası	Uygulama Öncesi	12,254	1,038	,000
	4. Hafta	3,227	1,064	,045
	8. Hafta	2,426	,797	,044

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi okuma hızları ile 4. hafta sonundaki, 8. hafta sonundaki, uygulama sonrası okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,00$; $p<,05$). Öğrencilerin 4. hafta sonundaki okuma hızları ile 8. hafta sonundaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p= 1,00$; $p>,05$). Öğrencilerin 4. hafta sonundaki okuma hızları ile uygulama sonrası okuma hızları arasında ($p=,044$); 8. hafta sonundaki okuma hızları ile uygulama sonrası okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,045$; $p<,05$). Uygulama sonrası okuma hızı puanları; uygulama öncesi, 4. hafta ve 8. hafta puanlarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Araştırmacı günlüğünde yer alan şu notlar yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. Okuma hızı ile ilgili araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

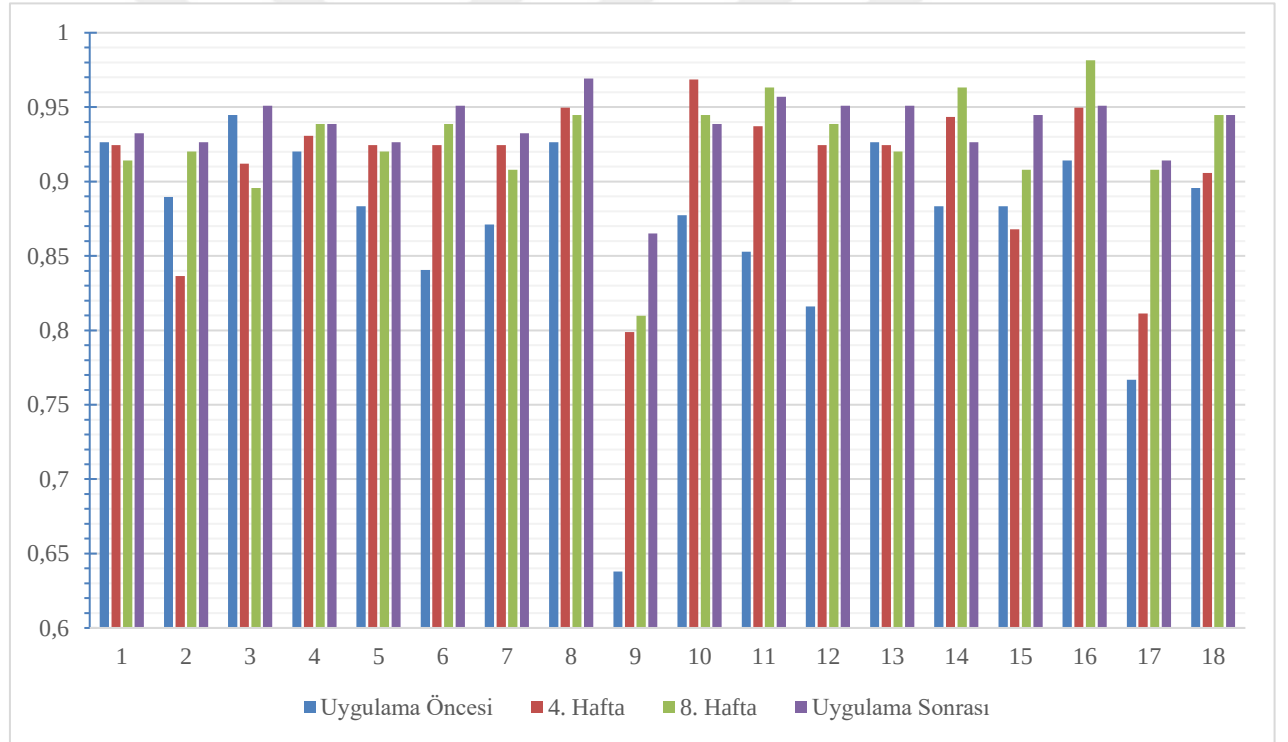
“Öğrenciler tekerleme ve sayısmaca okumayı çok sevdiler. Teneffüslerde, beden eğitimi derslerinde bu kâğıtlardan, bazen de ezberden okuyorlar. Çoğu öğrenci ezber için defalarca kez okudu. Tekrarlı okudukları için zamanla daha akıcı okuduklarını görebiliyorum.

Ezberleyenler okuldaki diğer öğretmenlere gidip okudular. Evde ailecek okuduğunu söyleyen öğrencilerim oldu.”(18 Şubat 2022).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan programın öğrencilerin okuma hızı becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. Kelime Tanıma Düzeyinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Akıcı okuma becerisinin gelişiminde incelenen unsurlardan bir diğeri kelime tanıma düzeyidir. Uygulama öncesi, 4. hafta sonrası, 8. hafta sonrası ve uygulama bitiminde her bir öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmış ve Şekil 19’da verilmiştir.



Şekil 19. Öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerindeki değişim

Şekil 19’da görüldüğü gibi uygulama öncesi bulgulara bakıldığında 12 öğrenci (2. öğrenci, 5. Öğrenci, 6. Öğrenci, 7. Öğrenci, 9. Öğrenci, 10. Öğrenci, 11. Öğrenci, 12. Öğrenci, 14. Öğrenci, 15. Öğrenci, 17. Öğrenci ve 18. Öğrenci) kelime tanıma becerisi açısından

değerlendirildiğinde %91'in altında düzeyde olduklarından başarısız kabul edilmekte ve "endişe düzeyi" okuyucu oldukları görülmektedir. Şekil 19 incelendiğinde uygulamanın 4. haftasının sonunda elde edilen bulgulara göre 4 öğrencinin (2. öğrenci, 9. öğrenci, 15. Öğrenci ve 17. öğrenci) %91'in altında kelime tanıma yüzdesine sahip olması sebebiyle endişe düzeyinde oldukları görülmektedir. Uygulama öncesinde endişe düzeyinde 12 öğrenci varken, uygulamanın 4. haftasının sonunda 4 öğrencinin olduğu görülmektedir. Uygulamanın 8. haftasının bitiminde yine bir değerlendirme yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde 2 öğrencinin (3. öğrenci ve 9. öğrenci) %91'in altında kelime tanıma yüzdesine sahip olması sebebiyle endişe düzeyinde oldukları görülmektedir. Uygulama bitiminde yapılan değerlendirme bulgularına baktığımızda sadece 1 öğrencinin (9. öğrenci) %91'in altında kelime tanıma yüzdesine sahip olması sebebiyle endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 12 öğrenci endişe düzeyindeyken uygulama bitiminde elde edilen bulgulara göre 1 öğrenci endişe düzeyinde kalmıştır. Bu durumda araştırmacı tarafından uygulanan programın öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin uygulamalardaki kelime tanıma düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Standart Hata
Uygulama Öncesi	18	,64	,94	,86	,07
4. Hafta	18	,80	,97	,90	,04
8. Hafta	18	,81	,98	,92	,03
Uygulama Sonrası	18	,87	,97	,93	,02

Tablo 35'te görüldüğü üzere öğrencilerin uygulama öncesi kelime tanıma yüzdeleri ortalamaları %86 iken, 4. hafta sonunda %90, 8. hafta sonunda %92 ve uygulama bitiminde %93 olmuştur. Bu durumda uygulanan programın süreç içerisinde öğrencilerin kelime tanıma becerilerini artırdığı yorumu yapılabilir.

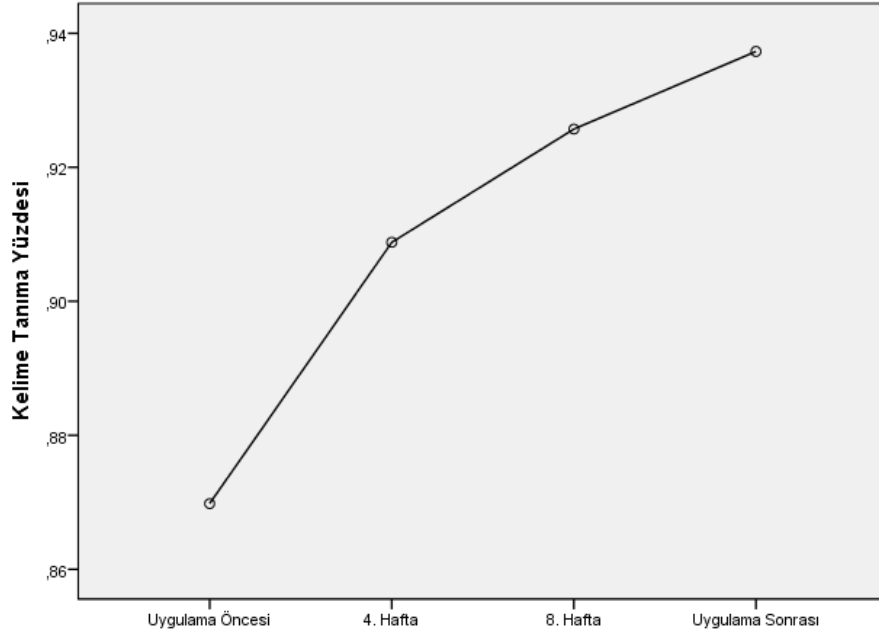
Programın öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden kelime tanıma becerilerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin uygulama öncesi, 4. hafta, 8. hafta ve uygulama sonrası kelime tanıma düzeylerini karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlara göre Mauchly's test sonucu küresellik varsayımı sağlanmadığından ($p=,010$; $p<,05$), Greenhouse-Geisser test sonucu yorumlanmıştır. Kelime tanıma düzeyi puanları için Tek Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Kelime Tanıma Düzeyi Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Kelime Tanıma Düzeyi	,047	1,881	,025	15,184	,000	,472
Hata	,053	31,974	,002			

Tablo 36'da görüldüğü üzere öğrencilerin dört farklı zamanda ölçülen kelime tanıma düzeyi puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(1,881, 31,974) = 15,184$; $p <,01$). Kelime tanıma düzeyinin, uygulama zamanlarına göre gösterdiği değişim aşağıdaki Şekil 20'de verilmiştir.



Şekil 20. Kelime tanıma becerisinin gelişimi

Grafik incelendiğinde kelime tanıma düzeyinin zaman içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır ve Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

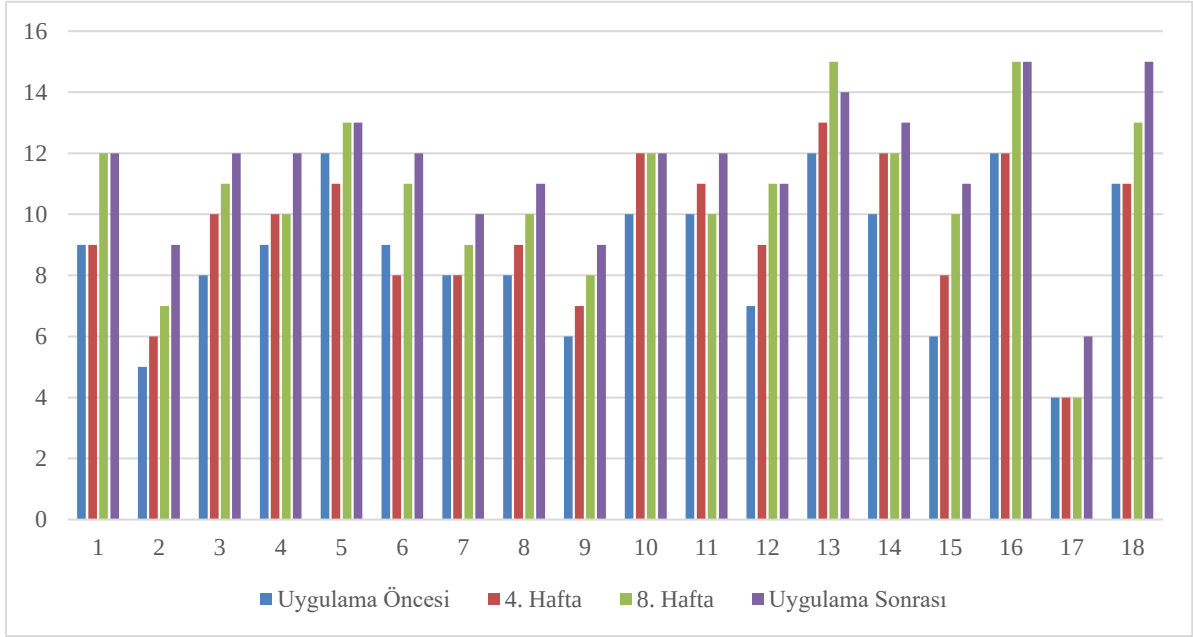
Kelime Tanıma Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Ölçümler (İ)	Ölçümler (J)	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p
Uygulama Öncesi	4. Hafta	-,039	,013	,041
	8. Hafta	-,056	,013	,004
	Uygulama Sonrası	-,067	,013	,001
4. Hafta	Uygulama Öncesi	,039	,013	,041
	8. Hafta	-,017	,008	,259
	Uygulama Sonrası	-,028	,008	,021
8. Hafta	Uygulama Öncesi	,056	,013	,004
	4. Hafta	,017	,008	,259
	Uygulama Sonrası	-,012	,006	,373
Uygulama Sonrası	Uygulama Öncesi	,067	,013	,001
	4. Hafta	,028	,008	,021
	8. Hafta	,012	,006	,373

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi kelime tanıma yüzdeleri ile 4. hafta sonundaki ($p=,041$), 8. hafta sonundaki ($p=,004$), uygulama sonrası kelime tanıma yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,001$; $p<,05$). Öğrencilerin 4. hafta sonundaki kelime tanıma yüzdeleri ile 8. hafta sonundaki kelime tanıma yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p=,259$; $p>,05$). Öğrencilerin 4. hafta sonundaki kelime tanıma yüzdeleri ile uygulama sonrası kelime tanıma yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,021$; $p<,05$). Öğrencilerin 8. hafta sonundaki kelime tanıma yüzdeleri ile uygulama sonrası kelime tanıma yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p=,373$; $p>,05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan programın öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3. Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Akıcı okuma becerisinde değerlendirilen diğer bir unsur prozodik okuma becerisidir. Prozodik okuma becerisinde öğrenciler; ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört boyutta değerlendirilmişlerdir. Uygulama öncesi, 4. hafta sonrası, 8. hafta sonrası ve uygulama bitiminde her bir öğrencinin prozodik okuma puanı hesaplanmış, Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerindeki değişim

Şekil 21 incelendiğinde genel olarak öğrencilerin prozodik okuma puanlarında zaman içerisinde artış meydana geldiği görülmektedir. Uygulamaya katılan öğrencilerin prozodik okuma becerilerine ait betimsel istatistikler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Öğrencilerin Prozodik Okuma Becerilerine Ait Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Standart Hata
Uygulama Öncesi	18	4	12	8,66	2,40
4. Hafta	18	4	13	9,44	2,35
8. Hafta	18	4	15	10,72	2,69
Uygulama Sonrası	18	6	15	11,61	2,19

Tablo 38’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma becerilerine ait ortalama 8,66 iken, 4. hafta sonunda yapılan uygulamada 9,44, 8. hafta sonunda yapılan uygulamada 10,72 ve uygulamanın bitiminde yapılan uygulamada 11,61 olacak biçimde değişiklik göstermiştir.

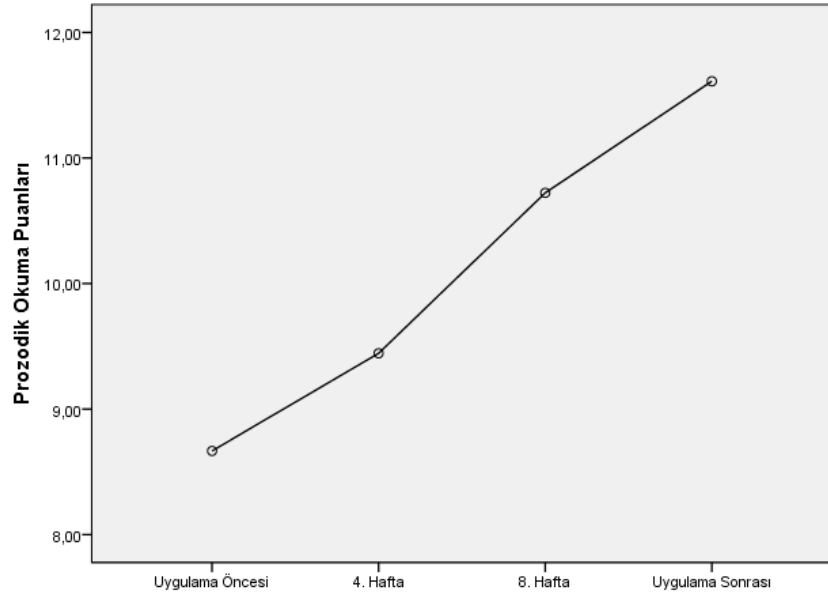
Programın öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden prozodik okuma becerilerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin uygulama öncesi, 4. hafta, 8. hafta ve uygulama sonrası prozodik okuma puanlarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlara göre Mauchly’s test sonucu küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir ($\chi^2(5) = 2,326$, $p=,803$; $p>,05$). Prozodik okuma puanları için Tek Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Prozodik Okuma Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Prozodik Okuma	92,778	3	30,926	55,886	,000	,767
Hata	28,222	51	,553			

Tablo 39’da görüldüğü üzere öğrencilerin dört farklı zamanda ölçülen prozodik okuma puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(3, 51) = 55,886$; $p <,01$). Prozodik okuma düzeyinin, uygulama zamanlarına göre gösterdiği değişim Şekil 22’de verilmiştir.



Şekil 22. Prozodik okuma becerisinin gelişimi

Grafik incelendiğinde öğrencilerin prozodik okuma puanlarının zaman içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Prozodik Okuma Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Ölçümler (İ)	Ölçümler (J)	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p
Uygulama Öncesi	4. Hafta	-,778	,236	,026
	8. Hafta	-2,056	,274	,000
	Uygulama Sonrası	-2,944	,235	,000
4. Hafta	Uygulama Öncesi	,778	,236	,026
	8. Hafta	-1,278	,278	,002
	Uygulama Sonrası	-2,167	,246	,000
8. Hafta	Uygulama Öncesi	2,056	,274	,000
	4. Hafta	1,278	,278	,002
	Uygulama Sonrası	-,889	,212	,004
Uygulama Sonrası	Uygulama Öncesi	2,944	,235	,000
	4. Hafta	2,167	,246	,000
	8. Hafta	,889	,212	,004

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi prozodik okuma puanları ile 4. hafta sonundaki ($p=,026$), 8. hafta sonundaki ($p=,00$), uygulama sonrasındaki prozodik okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,00$; $p<,05$). Öğrencilerin 4. hafta sonundaki prozodik okuma puanları ile 8. hafta sonundaki ve uygulama sonrasındaki prozodik okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,002$; $p<,05$). Öğrencilerin 8. hafta sonundaki prozodik okuma puanları ile uygulama sonrası prozodik okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,004$; $p<,05$). Uygulama sonrası prozodik okuma puanları; uygulama öncesi, 4. hafta ve 8. hafta puanlarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Araştırmacı günlüğünde yer alan şu notlar yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. Prozodik okuma becerilerinin gelişimi ile ilgili araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

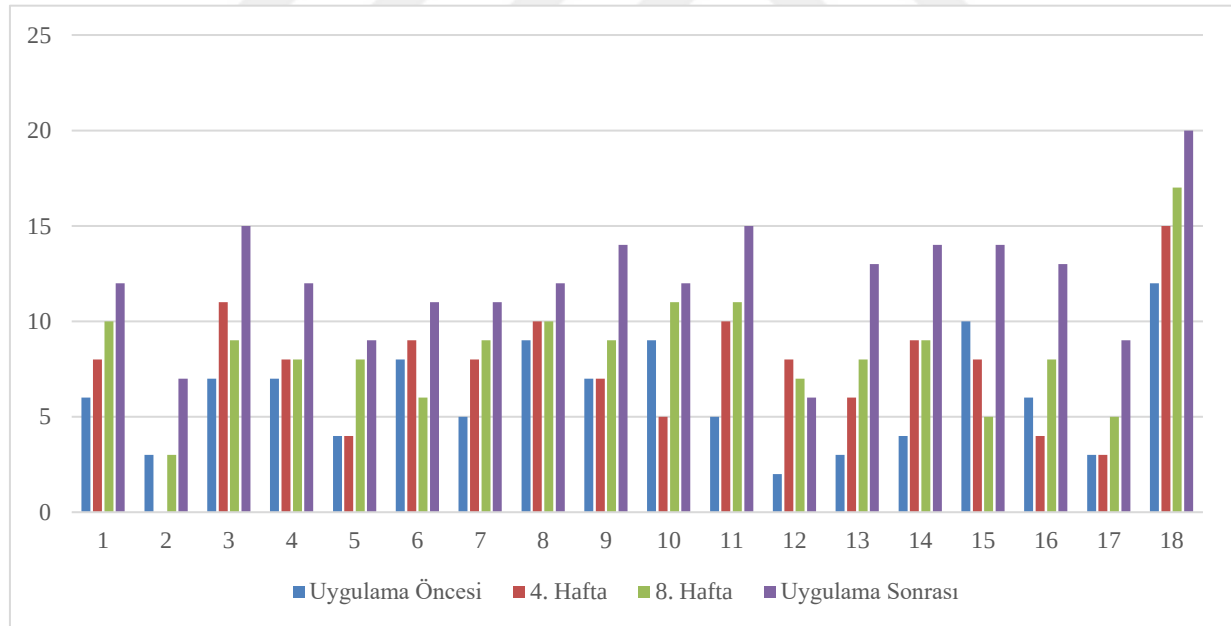
“Öğrenciler tiyatrodaki rol aldıkları için çok sevindiler. Rollerini okurken ve ezberlemeye çalışırken ailelerden çok destek gördüm. Çocuklarını tiyatro metnini ezberlerken yalnız bırakmadılar. Sürece dâhil oldular. Rol ezberlemesi bazı öğrencileri yorsa da süreç uzun

olduğundan zamanla ezberlediler. Her bir rolde, role uygun olarak ses tonunu ve ifadelerini ayarlama çalışmaları yaptık. Metinleri okurken sanki konuşuyormuş gibi okumaları gerektiğini ifade ettim. Sınıfta artık metin okurken düz okuma yerine, ses tonunu metne göre ayarlayarak okuyorlar. Soru cümlesi okurken gerçekten soru soruyormuş gibi okumaları en çok beni mutlu etti sanırım...” (09 Mart 2022).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan programın öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; “Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri nasıl gelişmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Her bir öğrencinin okuduğunu anlama rubriğinden aldığı puanlar ve uygulama zamanları Şekil 23’te verilmiştir.



Şekil 23. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarındaki değişim

Şekil 23'te öğrencilerin okuduğu anlama puanlarında zaman içerisinde artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama rubriğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Okuduğunu Anlama Rubriğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Standart Hata
Uygulama Öncesi	18	2	12	6,11	2,76
4. Hafta	18	0	15	7,38	3,39
8. Hafta	18	3	17	8,50	3,01
Uygulama Sonrası	18	6	20	12,16	3,22

Tablo 41'de görüldüğü üzere, uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalama puanı 6,11 iken, bu değer araştırmacı tarafından uygulanan programın 4. haftasının sonunda 7,38, 8. haftasının sonunda 8,50 ve uygulama sonunda 12,16 olmuştur.

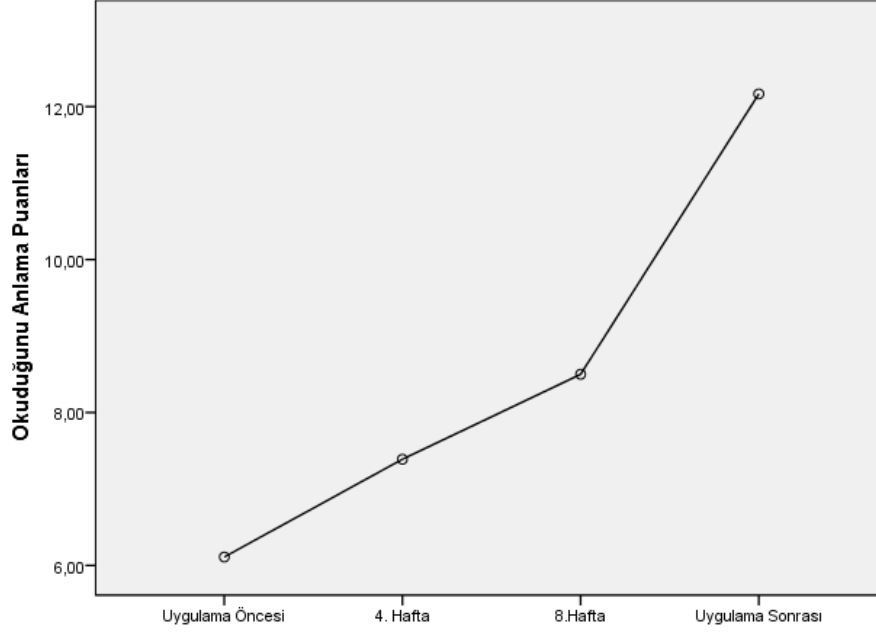
Programın öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek ve öğrencilerin uygulama öncesi, 4. hafta, 8. hafta ve uygulama sonrası okuduğunu anlama puanlarını karşılaştırmak için Tekrarlı ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlara göre Mauchly's test sonucu küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir ($\chi^2(5) = 1,591$; $p=,903$; $p>,05$). Okuduğunu anlama puanları için Tek Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Okuduğunu Anlama Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Okuduğunu Anlama	366,819	3	122,273	37,469	,000	,688
Hata	166,431	51	3,263			

Tablo 42’de görüldüğü üzere öğrencilerin dört farklı zamanda ölçülen okuduğunu anlama puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(3, 51) = 37,469$; $p < ,01$). Okuduğunu anlama düzeyinin, uygulama zamanlarına göre gösterdiği değişim Şekil 24’te verilmiştir.



Şekil 24. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi

Grafik incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının zaman içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 43

Okuduğunu Anlama Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Ölçümler (İ)	Ölçümler (J)	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p
Uygulama Öncesi	4. Hafta	-1,278	,675	,454
	8. Hafta	-2,389	,657	,012
	Uygulama Sonrası	-6,056	,569	,000
4. Hafta	Uygulama Öncesi	1,278	,675	,454
	8. Hafta	-1,111	,571	,410
	Uygulama Sonrası	-4,778	,592	,000
8. Hafta	Uygulama Öncesi	2,389	,657	,012
	4. Hafta	1,111	,571	,410
	Uygulama Sonrası	-3,667	,536	,000
Uygulama Sonrası	Uygulama Öncesi	6,056	,569	,000
	4. Hafta	4,778	,592	,000
	8. Hafta	3,667	,536	,000

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama puanları ile 4. hafta sonundaki okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilemezken ($p = ,45$; $p > ,05$), uygulama öncesi okuduğunu anlama puanları ile 8. hafta sonundaki ve uygulama sonrasındaki okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,012$; $p < ,05$). Öğrencilerin 4. hafta sonundaki okuduğunu anlama puanları ile 8. hafta sonundaki okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilemezken ($p = ,410$; $p > ,05$), 4. hafta sonundaki okuduğunu anlama puanları ile uygulama sonrası okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,00$; $p < ,05$). 8. hafta okuduğunu anlama puanları ile uygulama sonrası okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,00$; $p < ,05$).

Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi ile ilgili araştırmacı günlüğünde şu notlara yer verilmiştir:

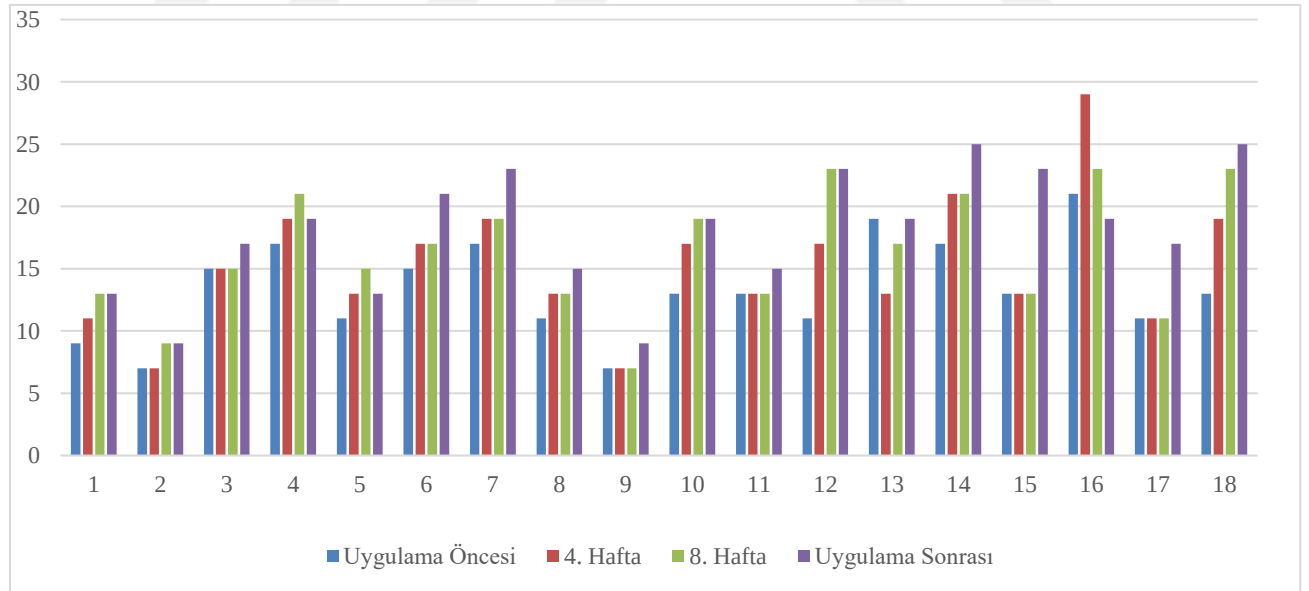
“Okuduğunu anlama becerisi bence en zor kazanılan beceriler arasında yer alıyor. Çocuklar okuyor, fakat okuduklarına tam olarak cevap veremiyor. Bazen ne okudukları

hakkında bile fikirleri olmuyor. Bu çalışmalarını bir süredir program kapsamında yapıyoruz. Yapılan her bir etkinlik üzerinde uzun uzun durmak gerekiyor. Ben kendi sınıfım için bunu gözlemledim. Belki bir metni birden çok kez okumak, hikâye unsurları hakkında defalarca konuşmak gerekiyor. Ardından okuduklarını bana, arkadaşlarına evde de ailesine anlatmasını istedim. Tekrarlı okumaların ve okuduğunu bir başkasına anlatmalarının, okuduğunu anlama becerilerini artırdığını gözlemledim.” (7 Nisan 2022).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; “Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri nasıl gelişmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Her bir öğrencinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldığı puanlar ve uygulama zamanları Şekil 25’te verilmiştir.



Şekil 25. Öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanlarındaki değişim

Şekil 25’te öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanlarında zaman içerisinde artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Standart Hata
Uygulama Öncesi	18	7	21	13,33	3,89
4. Hafta	18	7	29	15,22	5,26
8. Hafta	18	7	23	16,22	4,90
Uygulama Sonrası	18	9	25	18,00	4,95

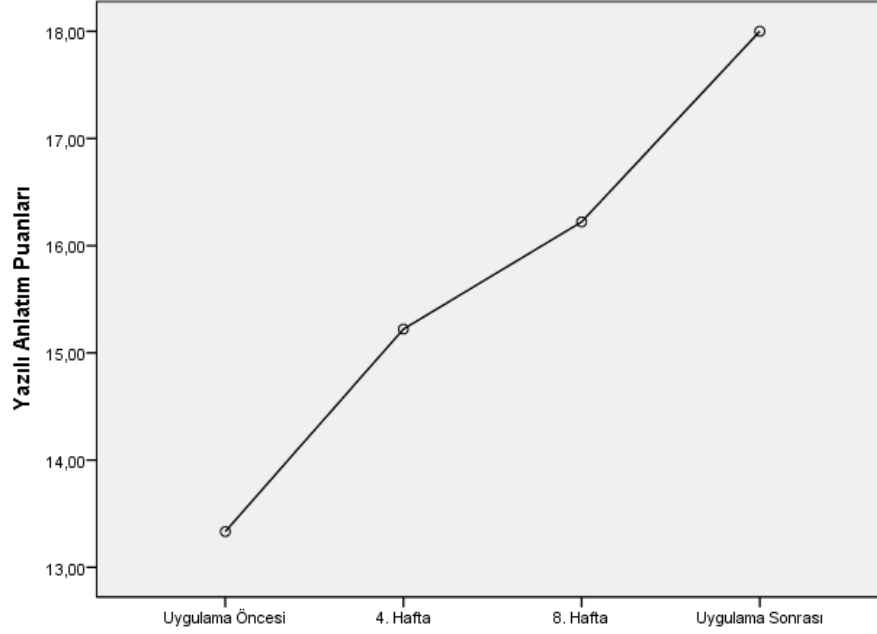
Tablo 44’te görüldüğü üzere, uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ortalama puanı 13,33 iken, uygulamalarının 4. haftasının sonunda 15,22, 8. haftasının sonunda 16,22 ve uygulama sonunda 18 olmuştur. Programın öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisini belirlemek ve öğrencilerin uygulama öncesi, 4. hafta, 8. hafta ve uygulama sonrası yazılı anlatım puanlarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlara göre Mauchly’s test sonucu küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir ($\chi^2(5) = 7,812$; $p=,168$; $p>,05$). Yazılı anlatım puanları için Tek Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Yazılı Anlatım Tek Faktörlü ANOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Yazılı Anlatım	205,056	3	68,352	11,545	,000	,404
Hata	301,944	51	5,920			

Tablo 45’te görüldüğü üzere öğrencilerin dört farklı zamanda ölçülen yazılı anlatım puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(3, 51) = 11,545$; $p < ,01$). Yazılı anlatım düzeyinin, uygulama zamanlarına göre gösterdiği değişim Şekil 26’da verilmiştir.



Şekil 26. Yazılı anlatım becerisinin gelişimi

Grafik incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının zaman içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 46

Yazılı Anlatım Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Ölçümler (İ)	Ölçümler (J)	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p
Uygulama Öncesi	4. Hafta	-1,889	,732	,116
	8. Hafta	-2,889	,844	,019
	Uygulama Sonrası	-4,667	,929	,001
4. Hafta	Uygulama Öncesi	1,889	,732	,116
	8. Hafta	-1,000	,589	,645
	Uygulama Sonrası	-2,778	,958	,060
8. Hafta	Uygulama Öncesi	2,889	,844	,019
	4. Hafta	1,000	,589	,645
	Uygulama Sonrası	-1,778	,756	,187
Uygulama Sonrası	Uygulama Öncesi	4,667	,929	,001
	4. Hafta	2,778	,958	,060
	8. Hafta	1,778	,756	,187

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım puanları ile 4. hafta sonundaki yazılı anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilemezken ($p = ,116$; $p > ,05$), uygulama öncesi yazılı anlatım puanları ile 8. hafta sonundaki ($p = ,019$) ve uygulama sonrasındaki yazılı anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,001$; $p < ,05$). Öğrencilerin 4. hafta sonundaki yazılı anlatım puanları ile 8. hafta ve uygulama sonrası yazılı anlatım puanları arasında ($p = ,645$); 8. hafta yazılı anlatım puanları ile uygulama sonrası yazılı anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p = ,060$; $p > ,05$).

Araştırmacı günlüğünde yer alan şu notlar yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. Yazılı anlatım ile ilgili araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

“Birlikte yemek tarifi yazma ve ardından birlikte o yemeği yapma fikri ilk etapta, ailelere komik geldi. Hiç böyle bir şey yazmamışlardı. Başta biraz güldüler, ama sonra gayet güzel

şekilde yazmaya başladılar. Benim gördüğüm en büyük eksiklik aileler yazım yanlışını çok fazla yapıyordu. Noktalama işaretlerini kullanmayı unutuyorlardı. Bununla ilgili hemen dönüt düzeltme verdim. Her sırada aynı anda hem çocuk hem ebeveyn yanlışını gördü. Bunu yapmaya devam ettikçe daha özenli yazmaya başladıklarını gördüm.” (23 Mart 2022).

“Kız öğrencilerimin bu etkinliğe ilgi göstereceğini tahmin ediyordum, fakat erkek öğrencilerim için aynı şeyi düşünmemiştim. En çok şiir yazma dikkatlerini çekti desem yanlış olmaz herhalde. Kendileri şiir yazıyor, getirip arkadaşlarına okuyor ve hatta okuldaki diğer öğretmenlere gidip okuyorlar. Okudukları öğretmenlerden yıldızlar, imzalar şekerler almaları da onları motive etti. Farklı kaynaklardan şiir bulup ya aynısını yazıyorlar ya da o şiirlere benzerini kendi yaratıcılıklarıyla yazıyorlar. Defter kenarı süslemeleri ve boyamalarını çok sevdiler. Estetik duygularının da gelişimini görebiliyorum. Yazıları düzeldi.” (19 Nisan 2022).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan programın öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.4. Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Bilgi, Tutum ve Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; “Aile Okuryazarlığı Programına katılan ebeveynlerin, aile okuryazarlığı bilgi, tutum ve uygulamaları nasıl gelişmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Program uygulanmaya başlamadan hemen önce ve program bittikten hemen sonra “Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı” ebeveynlere uygulanmıştır. Ebeveynlerin değerlendirme aracında yer alan ölçeklerden ve bağımsız sorulardan, uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

4.4.1. AODA’da Bulunan Ölçeklere İlişkin Bulgular

AODA’da bulunan her bir ölçek puanları uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırılmıştır. Bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Ebeveynlerin Uygulama Öncesi ve Sonrası AODA'dan Aldıkları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutları			N	Ort.	Ss.	t	p
Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği	Uygulama Öncesi	18	29,22	8,53	-4,25	,001	
	Uygulama Sonrası	18	33,94	6,61			
Alt Boyutları	Ebeveyn Yazma Tutumu	Uygulama Öncesi	18	17,83	5,11	-2,83	,011
		Uygulama Sonrası	18	19,72	3,72		
	Ebeveyn Okuma Tutumu	Uygulama Öncesi	18	11,38	4,20	-4,09	,001
		Uygulama Sonrası	18	14,22	3,60		
	Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği	Uygulama Öncesi	18	43,61	9,04	-,89	,383
		Uygulama Sonrası	18	45	9,02		
Alt Boyutları	Çocuk Okuma Tutumu	Uygulama Öncesi	18	32,83	6,30	-,63	,537
		Uygulama Sonrası	18	33,66	6,98		
	Çocuk Yazma Tutumu	Uygulama Öncesi	18	10,77	3,11	-1,21	,243
		Uygulama Sonrası	18	11,33	2,72		
	Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği	Uygulama Öncesi	18	25,83	3,76	-4,65	,000
		Uygulama Sonrası	18	33,33	7,67		
Alt Boyutları	İş Birliği	Uygulama Öncesi	18	17,72	3,17	-4,86	,000
		Uygulama Sonrası	18	24	5,53		
	Destek	Uygulama Öncesi	18	8,11	1,90	-2,08	,052
		Uygulama Sonrası	18	9,33	2,97		

Tablo 47 incelendiğinde, Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği'nin uygulama sonrası ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{17} = -4,25$; $p < ,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının

$\bar{X}=29,22$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=33,94$ olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan programın ebeveynlerin okuryazarlık tutumlarını artırdığı söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından olan *Ebeveyn Yazma Tutumu* uygulama sonrası aritmetik ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{17}= -2,83$; $p<,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=17,83$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=19,72$ olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan programın ebeveynlerin yazma tutumlarını artırdığı söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından olan *Ebeveyn Okuma Tutumu* uygulama sonrası aritmetik ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{17}= -4,09$; $p<,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=11,38$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=14,22$ olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan programın ebeveynlerin okuma tutumlarını artırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin okuma tutumlarının, yazma tutumlarına göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Tablo 47'deki ikinci ölçek olan Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği incelendiğinde, uygulama sonrası ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{17}= -,89$; $p>,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=43,61$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=45$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından olan *Çocuk Okuma Tutumu* uygulama sonrası aritmetik ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{17}= -,63$; $p>,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=32,83$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=33,66$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından olan *Çocuk Yazma Tutumu* uygulama sonrası aritmetik ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{17}= -1,21$; $p>,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=10,77$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=11,33$ olduğu görülmektedir.

Tablo 47'deki üçüncü ölçek olan Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği incelendiğinde, uygulama sonrası ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına

göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{17} = -4,65$; $p < ,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 25,83$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 33,33$ olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan programın ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları okuryazarlık etkinliklerini artırdığı söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından olan *İş Birliği* uygulama sonrası aritmetik ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{17} = -4,86$; $p < ,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 17,72$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 24$ olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan programın ebeveynlerin çocukla birlikte yaptığı etkinliklerin iş birliği ile yürütülmesini olumlu anlamda geliştirdiği yorumu yapılabilir. Ölçeğin alt boyutlarından olan *Destek* uygulama sonrası aritmetik ortalama puanlarının uygulama öncesi puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{17} = -2,08$; $p > ,05$). Ebeveynlerin uygulama öncesi aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 8,11$ ve uygulama sonrası aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 9,33$ olduğu görülmektedir.

Araştırmacı günlüğünde yer alan şu notlar yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. Aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarına yönelik araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

“Veli ziyaretlerinden genel olarak yorgun ayrıldım. Her aile ortamının birbirine benzer yönleri olsa da farklılıkları da vardı. Genel olarak velileri bilgilendirmeye çalıştım. Neyi, nasıl ve neden yapmamız gerektiğini belirttim. Bazı konularda çözümsüz kaldım. Çözüm bulamadığım konular oldu: Kültürel yapı, eski kuşak aile ile yeni kuşak ailenin aynı ortamda yaşaması, ailevi sorunlar vb. Çözüm bulabildiğim, değişime açık, yenilikleri kabul eden velilerim de oldu. Zaten süreç içerisinde o ebeveynlerin ve çocukların değişimini gözlemledim” (6 Mayıs 2022).

Programın, ebeveyn ve öğrenci okuryazarlık tutumunu olumlu yönde geliştirmeye katkı sağlaması ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır: *“Öğrenciler için okuma ve yazma tutumlarının aynı oranda olumlu etkilendiğini gözlemledim. Ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarının yazmaya yönelik tutumlarından daha fazla*

geliştiğini gözlemledim. Belki de okumak yazmaya göre onların daha rahat zaman ayırabilecekleri bir etkinlikti. Bazen bahçede veya hayvan otlatırken okuduklarını söylediler. Okumaları için ortaokul kitaplığından, sınıf kitaplığından veya gezici kütüphaneden kitaplar alıp verdim. Çoğu çocuk ve ebeveyn akşamları kitap okuma yarışması yapmışlar. Sayfa hedefi koymuşlar. Hem ebeveynler hem de çocuklar yarışma kültürünü seviyorlar. Hikâye tarzındaki veya çocuk eğitimi ile ilgili her kitabı severek okudular ve diğerlerine tavsiye ettiler. İki velimi gezici kütüphaneye kaydettirdim.” (9 Mayıs 2022).

Programda uygulanan etkinliklerinden bir diğeri ebeveyn bilgilendirme toplantılarıdır. Bu toplantılar ebeveynlerin kendi okuryazarlık süreçleri, çocukların okuryazarlık sürecini desteklemeleri, ortak okuryazarlık etkinlikleri yapmalarının önemi hakkında yapılmıştır. Bu konu hakkındaki araştırmacı günlüğü bulguları şu şekildedir:

“Bilgilendirme toplantılarına, programa katılamayan diğeri şube ve sınıf ebeveynleri de katılmak istedi. Programa katılan ebeveynler yaptığımız etkinliklerin faydalı olduğunu anlatınca diğeri veliler de gelmek istedi Anlattıklarımı pür dikkat dinlediler. Birçoğuna hak verdiler. Rol model olma ile ilgili anlattıklarım çok dikkatlerini çekti. Keşke her zaman bu toplantıyı yapıp anlatsanız şeklinde çok dönüt aldım. Hâtta babalar bu kez çok dikkatli dinlediler. Ben bu etkinlikte şunu gördüm. İnsanlar öğrenmeye çok açık, bilgiye aç. İmkânlar sağlandığında dezavantajlı bölgede yaşayan insanlar için okumama yazmama döngüsü kırılabilir. Buna yürekten inanıyorum. Gözlemlerim de o yönde. İnsanlara doğru kanallarla, doğru zamanda ulaşırsa gelecek adına, çocuklar adına birçok şey daha güzel olacak.” (1 Nisan 2022).

4.4.2. TV İzlemeye, Telefon/Tablet/Bilgisayar’a, Okumaya ve Yazmaya Ayrılan Zamanın Değişimine İlişkin Bulgular

Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı’nda yer alan; ebeveynlerin ve öğrencilerin bir günde televizyon seyretmeye, telefon/tablet/bilgisayar kullanmaya, okumaya ve yazmaya ayırdıkları zamanlar ile ilgili dağılım uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumlarına göre verilmiştir.

Ebeveynlerin televizyon seyretmeye bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Uygulama Öncesi ve Sonrası Televizyon Seyretme Zamanlarının Dağılımları

Televizyon Seyretme	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	F	%	f	%
Hemen hemen hiç	-	-	2	11,1
1 saatten az	1	5,6	3	16,7
1-2 saat	4	22,2	9	50,0
3-4 saat	7	38,9	2	11,1
5 saat ve fazla	6	33,3	2	11,1

Tablo 48’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde bir günde hemen hemen hiç televizyon seyretmeyen kimsenin olmadığı görülürken uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1 saatten az televizyon seyreden 1 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 3 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1-2 saat televizyon seyreden 4 kişinin olduğu görülürken, uygulama sonrası 9 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 3-4 saat televizyon seyreden 7 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi 5 saat ve fazlası televizyon seyreden 6 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerden 3 saat ve üzeri televizyon izleyenlerin seyretme saatlerinin azalmasında daha etkilediği yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin telefon/tablet/bilgisayar kullanmaya bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Uygulama Öncesi ve Sonrası Telefon/Tablet/Bilgisayar Kullanma Zamanlarının Dağılımları

Telefon/Tablet/Bilgisayar Kullanma	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Hemen hemen hiç	3	16,7	2	11,1
1 saatten az	5	27,8	7	38,9
1-2 saat	2	11,1	3	16,7
3-4 saat	3	16,7	4	22,7
5 saat ve fazla	5	27,8	2	11,1

Tablo 49’da görüldüğü üzere uygulama öncesinde bir günde hemen hemen hiç telefon/tablet/bilgisayar kullanmayan 3 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1 saatten az telefon/tablet/bilgisayar kullanan 5 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 7 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1-2 saat telefon/tablet/bilgisayar kullanan 2 kişinin olduğu görülürken, uygulama sonrası 3 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 3-4 saat telefon/tablet/bilgisayar kullanan 3 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 4 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi 5 saat ve fazlası telefon/tablet/bilgisayar kullanan 5 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerden 5 saat ve üzeri telefon/tablet/bilgisayar kullananların harcadıkları zamanın azalmasında daha etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin okumaya bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Uygulama Öncesi ve Sonrası Okumaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları

Okuma	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	F	%	f	%
Hemen hemen hiç	13	72,2	5	27,8
1 saatten az	5	27,8	10	55,6
1-2 saat	-	-	2	11,1
3-4 saat	-	-	1	5,6
5 saat ve fazla	-	-	-	-

Tablo 50’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde bir günde hemen hemen hiç okumayan 13 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 5 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1 saatten az okuyan 5 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 10 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1-2 saat okuyan hiç kimsenin olmadığı görülürken, uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 3-4 saat okuyan hiç kimsenin olmadığı görülürken uygulama sonrası 1 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası 5 saat ve fazlası okuyan hiç kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerin okumaya ayırdıkları saatlerin artmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin yazmaya bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazmaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları

Yazma	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	F	%	f	%
Hemen hemen hiç	18	100	15	83,3
1 saatten az	-	-	3	16,7
1-2 saat	-	-	-	-
3-4 saat	-	-	-	-
5 saat ve fazla	-	-	-	-

Tablo 51’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde bir günde hemen hemen hiç yazmayan 18 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 15 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1 saatten az yazmaya zaman ayıran kimse yokken uygulama sonrası 3 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde ve sonrasında 1-2 saat, 3-4 saat, 5 saat ve fazla yazmaya zaman ayıran hiç kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerin yazmaya ayırdıkları zaman üzerinde okumaya ayırdıkları zaman kadar büyük bir etki oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin televizyon seyretmeye bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Televizyon Seyretme Zamanlarının Dağılımları

Televizyon Seyretme	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Hemen hemen hiç	-	-	-	-
1 saatten az	-	-	7	38,9
1-2 saat	14	77,8	9	50,0
3-4 saat	4	22,2	2	11,1
5 saat ve fazla	-	-	-	-

Tablo 52’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde 1 saatten az televizyon seyreden hiç kimsenin olmadığı görülürken uygulama sonrası 7 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1-2 saat televizyon seyreden 14 kişinin olduğu görülürken, uygulama sonrası 9 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 3-4 saat televizyon seyreden 4 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası 5 saat ve fazlası televizyon seyreden hiç kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın öğrencilerin televizyon seyretmeye ayırdıkları zamanın azalmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin telefon/tablet/bilgisayar kullanmaya bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

Uygulama Öncesi ve Sonrası Telefon/Tablet/Bilgisayar Kullanma Zamanlarının Dağılımları

Telefon/Tablet/Bilgisayar Kullanma	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Hemen hemen hiç	5	27,8	8	44,4
1 saatten az	7	38,9	5	27,8
1-2 saat	6	33,3	4	22,2
3-4 saat	-	-	1	5,6
5 saat ve fazla	-	-	-	-

Tablo 53'te görüldüğü üzere uygulama öncesinde bir günde hemen hemen hiç telefon/tablet/bilgisayar kullanmayan 5 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 8 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1 saatten az telefon/tablet/bilgisayar kullanan 7 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 5 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1-2 saat telefon/tablet/bilgisayar kullanan 6 kişinin olduğu görülürken, uygulama sonrası 4 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 3-4 saat telefon/tablet/bilgisayar kullanan kimsenin olmadığı görülürken uygulama sonrası 1 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası 5 saat ve fazlası telefon/tablet/bilgisayar kullanan hiç kimse yoktur. Bu durumda uygulanan programın öğrencilerin telefon/tablet/bilgisayar kullanımı için harcadıkları zamanın azalmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin okumaya bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Uygulama Öncesi ve Sonrası Okumaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları

Okuma	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	F	%	f	%
Hemen hemen hiç	4	22,2	-	-
1 saatten az	9	50,0	7	38,9
1-2 saat	5	27,8	9	50,0
3-4 saat	-	-	2	11,1
5 saat ve fazla	-	-	-	-

Tablo 54’te görüldüğü üzere uygulama öncesinde bir günde hemen hemen hiç okumayan 4 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası tüm öğrencilerin okumaya zaman ayırdıkları görülmektedir. Uygulama öncesinde 1 saatten az okuyan 9 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 7 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1-2 saat okuyan 5 kişinin olduğu görülürken, uygulama sonrası 9 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 3-4 saat okuyan hiç kimsenin olmadığı görülürken uygulama sonrası 2 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası 5 saat ve fazlası okuyan hiç kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın öğrencilerin okumaya ayırdıkları saatlerin artmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin yazmaya bir günde ayırdıkları zamanla ilgili dağılım Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazmaya Ayrılan Zamanlarının Dağılımları

Yazma	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Hemen hemen hiç	15	83,3	6	33,3
1 saatten az	3	16,7	9	50,0
1-2 saat	-	-	3	16,7
3-4 saat	-	-	-	-
5 saat ve fazla	-	-	-	-

Tablo 55’te görüldüğü üzere uygulama öncesinde bir günde hemen hemen hiç yazmayan 15 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 6 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1 saatten az yazmaya zaman ayıran 3 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 9 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde 1-2 saat yazmaya zaman ayıran hiç kimsenin olmadığı görülürken uygulama sonrası 3 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde ve sonrasında 3-4 saat, 5 saat ve fazlası okumaya zaman ayıran hiç kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın öğrencilerin yazmaya ayırdıkları zamanın artmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

4.4.3. Okuma Sıklıklarının Değişimine İlişkin Bulgular

AODA’da yer alan ebeveynlerin kitap, gazete, dijital metinler okuma sıklıkları uygulama öncesi ve sonrası dağılımları tablolarda verilmiştir. Ebeveynlerin kitap okuma sıklıkları ile ilgili dağılım Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Uygulama Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Kitap Okuma Sıklıkları Dağılımları

Kitap Okuma Sıklığı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	F	%	f	%
Hemen hemen hiç	17	94,4	4	22,2
Ayda yaklaşık 1 kez	1	5,6	6	33,3
Haftada 1 kez	0	0	7	38,9
Haftada 3-4 kez	0	0	1	5,6
Hemen her gün	0	0	0	0

Tablo 56’da görüldüğü üzere uygulama öncesinde hemen hemen hiç kitap okumayan 17 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 4 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde ayda yaklaşık bir kez kitap okuyan 1 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 6 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde haftada bir kez kitap okuyan kişi hiç yokken, uygulama sonrası 7 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde haftada 3-4 kez kitap okuyan kişi hiç yokken, uygulama sonrası 1 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası hemen her gün kitap okuyan kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerin kitap okuma sıklıklarına arttırdığı yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin gazete/dergi okuma sıklıkları ile ilgili dağılım Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

Uygulama Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Gazete/Dergi Okuma Sıklıkları Dağılımları

Gazete/Dergi Okuma Sıklığı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Hemen hemen hiç	16	88,9	15	83,3
Ayda yaklaşık 1 kez	2	11,1	3	16,7
Haftada 1 kez	0	0	0	0
Haftada 3-4 kez	0	0	0	0
Hemen her gün	0	0	0	0

Tablo 57’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde hemen hemen hiç gazete/dergi okumayan 16 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 15 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde ayda yaklaşık bir kez gazete/dergi okuyan 2 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 3 kişinin olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrasında haftada 1 kez, haftada 3-4 kez, hemen her gün gazete/dergi okuyan hiç kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerin gazete/dergi okuma sıklıklarına büyük bir etkide bulunmadığı yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin dijital metin okuma sıklıkları ile ilgili dağılım Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Uygulama Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Dijital Metin Okuma Sıklıkları Dağılımları

Dijital Metin Okuma Sıklığı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Hemen hemen hiç	13	72,2	7	38,9
Ayda yaklaşık 1 kez	5	27,8	3	16,7
Haftada 1 kez	0	0	5	27,8
Haftada 3-4 kez	0	0	3	16,7
Hemen her gün	0	0	0	0

Tablo 58’de görüldüğü üzere uygulama öncesinde hemen hemen hiç dijital araçlardan metin okumayan 13 kişinin olduğu görülürken uygulama sonrası 7 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde ayda yaklaşık bir kez dijital metin okuyan 5 kişinin olduğu görülürken

uygulama sonrası 3 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde haftada bir kez dijital metin okuyan kimse yokken, uygulama sonrası 5 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde haftada 3-4 kez dijital metin okuyan kimse yokken, uygulama sonrası 3 kişinin olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası hemen her gün dijital metin okuyan kişinin olmadığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerin dijital okuma sıklıklarına etkide bulunduğu yorumu yapılabilir.

4.4.4. Okuryazarlıkta Çocuğa Örnek Olan Kişiyeye İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma ve yazma konusunda çocuğa örnek olan aile üyelerine ilişkin veriler Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

Okuma Yazmada Çocuğa Örnek Olan Kişiler

Örnek Olan Kişiler	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Anne	3	16,7	8	44,4
Baba	-	-	2	11,1
Kardeş	4	22,2	5	27,8
Hiç Kimse	1	5,6	-	-
Anne/Baba/Kardeş	10	55,6	3	16,7

Tablo 59’da görüldüğü üzere uygulama öncesinde çocuğa okuma-yazma konusunda örnek olan kişinin anne olduğunu belirten 3 ebeveyn varken, uygulama sonrasında bu sayı 8’e çıkmıştır. Uygulama öncesinde çocuğuna örnek olan kişinin baba olduğunu belirten kimse yokken, uygulama sonrasında babanın örnek olduğunu belirten 2 ebeveyn bulunmaktadır. Uygulama öncesinde çocuğa örnek olan kişinin kardeş olduğunu belirten 4 ebeveyn varken uygulama sonrasında bu sayı 5’e çıkmıştır. Uygulama öncesinde okuma-yazma konusunda hiç kimsenin örnek olmadığını söyleyen 1 ebeveyn varken, uygulama sonrasındaki tüm ebeveynler çocuğa okuma-yazma konusunda birilerinin örnek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda uygulanan programın, aile üyelerinin çocuğa okuryazarlık açısından örnek olma davranışını artırdığı yorumu yapılabilir. Uygulama öncesinde çocuğa okuma-yazma

konusunda örnek olan kişilerin anne/baba/kardeş olduğunu belirten 10 ebeveyn varken, uygulama sonrasında bu sayı 3'e düşmüştür. Çocuğa okuma yazma konusunda örnek olan kişilere baktığımızda annelerin sayısının babaların sayısına göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Toplantıya katılan velilerimin çoğunluğu kadınlar. Ağabey veya baba sayısı her zamanki gibi az. Katılanların bir kısmı da erken çıkmak istediler. Genel olarak anneler katılmak istedi. Bu kadar ilgi ile karşılayacaklarını düşünmemiştim. En çok da kitap okuma fikrini sevdiler. AODA'yı uygularken biraz zorlandım. Velilerim hayatlarında ilk kez böyle bir anket dolduruyorlardı. Genel olarak nasıl doldurmaları gerektiğini anlattım. Fakat yine yapamadılar. Her sıraya giderek velilere anlattım. Aslında böyle daha iyi oldu. Daha doğru sonuçları aldım bence. Rastgele işaretleme veya anlamadığı için yanlış doldurma olmadı.”

(10 Ocak 2022)

Araştırmacı günlüğünde yer alan şu notlar yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. Okuryazarlık sürecinde ev ortamı ve çocuğa örnek olma ile ilgili araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

“Veli ziyaretlerini bu süreçte çok önemsedim. Çünkü pandemi sürecinde kimse birbirini göremedi. Ev ortamı nasıl, çocuk adına evde neler yapılıyor, ev ortamı okuryazarlık sürecini destekliyor mu, neler yapılabilir?, gibi soruların cevaplarını çocukların evlerine giderek bulacağımı biliyordum. Genel olarak okuryazarlık sürecini destekleyen ev ortamı yok, çünkü sosyoekonomik düzey, şartlar, aile tutumu vb. bu konuda etkili. Gittiğim veli ziyaretlerinde hiçbir çocuğun odası yok. Bunu normal karşıladım, çünkü köylerde böyle olduğunu az çok biliyorum. Fakat öğrencinin üzerinde yazı yazabileceği küçük bir masanın dahi olmaması beni şaşırttı. Çocukların ödevlerini yerde yatarak yaptıklarını öğrendim. Ne kadar zor bir ödev tamamlama süreci... Küçük bir raf bile olsa çocukların kitaplarını koyabilecekleri, kitaplık olarak adlandırılan bir alanın olmadığını gördüm. Kitaplar genelde televizyonun üstüne veya yanına koyuluyor. Akşamları tek bir odada oturuluyor, yemek yeniyor ve aynı odada uyunuyor. Akşamları genelde TV açık. Çocukların kitap okuyabileceği sessiz bir ortam yok. Çocuğun örnek alabileceği kitap okuyan ebeveyn yok. Belki varsa birkaç yaş

büyük ağabey veya abla... O da ne kadar örnek olabiliyorsa. Genel olarak çocukların ödevleri aile birlikte yapılmıyor. Bu da şaşırtıcı geldi. Sadece ödevini yaptın mı diye soruyorlar, fakat ödev içeriği hakkında konuşmuyorlar.” (24 Ocak 2022).

4.4.5. Birlikte Kitap Okuma ve Süresine İlişkin Bulgular

Programa katılan ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuyup okumama durumlarına ilişkin veriler Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60

Ebeveynlerin Çocuklarıyla Birlikte Kitap Okuma Durumu

		f	%
Uygulama Öncesi	Evet	6	33,3
	Hayır	12	66,7
Uygulama Sonrası	Evet	15	83,3
	Hayır	3	16,7

Tablo 60’ta görüldüğü üzere programın uygulanma öncesinde ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuyup okumama durumlarının dağılımına baktığımızda 18 kişiden 6’sının (%33,3) çocuğuyla birlikte kitap okuma durumuna evet dediği, 12’sinin (%66,7) hayır dediği görülmektedir. Aynı durum için uygulama sonrasına baktığımızda çocuğuyla birlikte kitap okuma durumuna evet diyenler 15’e (83,3) yükselmiştir. Birlikte kitap okumadığını belirtenlerin sayısı ise 3’e (%16,7) düşmüştür. Bu durumda programın ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuma durumlarını olumlu etkilediği yani birlikte kitap okumalarını sağladığı yorumu yapılabilir.

Birlikte kitap okuma davranışı ile ilgili araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir:

“...Özellikle anneler de özenli bir yaklaşım gördüm. Söylediklerimi harfi harfine yerine getiren, beni dinleyen, çocuğunun akademik başarısı için çırpınan anneler vardı. Şunu fark ettiler, bu program sadece çocukları için değil aynı zamanda kendileri için de... Okuma yarışmasının sonunda dereceye giren annelere ödül verdim. O kadar sevindiler ki...

Programa katılan ve hatta katılmayan öğrencilerime de verdim. Belki bu yapılanlar küçük etkinlikler, ama çok sevindiler.”(26 Mayıs 2022).

Program uygulama öncesi, çocuğuyla birlikte kitap okuyan 6 ebeveynin, tek seferde yaptıkları okumanın süresine ilişkin veriler Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61

Uygulama Öncesi Ebeveynin Çocuğu ile Birlikte Tek Seferdeki Okuma Süresine İlişkin Dağılım

Okuma Süresi	f
10 dakikadan az	1
10-20 dakika arası	4
40 dakikadan fazla	1
Toplam	6

Tablo 61’de görüldüğü üzere çocuğuyla birlikte kitap okuyan 6 kişiden 1’inin 10 dakikadan az, 4’ünün 10-20 dakika arası, 1’inin 40 dakikadan fazla kitap okuduğu görülmektedir.

Program uygulama sonrası çocuğuyla birlikte kitap okuyan 15 ebeveynin, tek seferde yaptıkları okumanın süresine ilişkin veriler Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Uygulama Sonrası Ebeveynin Çocuğu ile Birlikte Tek Seferdeki Okuma Süresine İlişkin Dağılım

Okuma Süresi	f
10 dakikadan az	2
10-20 dakika arası	2
21-40 dakika arası	8
40 dakikadan fazla	3
Toplam	15

Tablo 62’de görüldüğü üzere çocuğuyla birlikte kitap okuyan 15 kişiden 2’sinin 10 dakikadan az, 2’sinin 10-20 dakika arası, 8’inin 21-40 dakika arası, 3’ünün 40 dakikadan fazla kitap okuduğu görülmektedir.

Birlikte kitap okuma davranışının artışı ile ilgili araştırmacı günlüğündeki notlar yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. Araştırmacı günlüğünde yapılan bir etkinlikle ilgili şunlar ifade edilmiştir:

“3 aylık kitap okuma takvimi onlar için bir rota, hedef dosyası oldu. Hem çocuk hem ebeveyn kitap okuyarak gün gün sayfa sayısını yazacak. Bence işe yarayacak. Çünkü veliler hazırladığım bu materyali beğendiklerini söylediler. Ayrıca işin sonundaki ödül olması motivasyonlarını artırdı diyebilirim.” (18 Ocak 2022).

“Ailelerin çocuklarıyla birlikte akşam kitap okumaları, yazı yazmaları, hikâyeler hakkında konuşmaları, tiyatro hazırlıkları yapmaları, şiir okumaları, anı yazmaları ve daha birçok etkinlik... Okuryazarlık adına çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bunlar hem öğrenciye hem ebeveyne hem de evdeki kardeşlere katkı sağlıyor. Bunu sınıftaki öğrencilerden gözlemleyebiliyorum. Ailelerden ve öğrencilerden çok güzel geri dönütler alıyorum” (20 Nisan 2022).

Uygulanan programın, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma durumlarını artırmasının yanı sıra, tek seferde okudukları sürenin de artmasını sağladığı söylenebilir.

4.5. Ebeveyn ve Öğrencilerin Programla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; “Aile Okuryazarlığı Programına katılan öğrenci ve ebeveynlerin programa ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenci ve ebeveyn görüşlerine yönelik oluşan kategorilerden elde edilen verilerle uygun temalara ulaşılmıştır. Tablo 63’te oluşturulan temalara ve kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 63

Öğrenci ve Ebeveyn Program Görüşleri için Oluşan Temalar ve Kategorileri

	Temalar	Kategoriler
Öğrenci Görüşleri için Temalar	Okuryazarlık Gelişimi	Okuryazarlığa katkı
		Etkinliklerin faydası
		Sevilen etkinlikler
		Zorlanılan etkinlikler
	Okuryazarlık Tutumu	Okuma Tutumu
		Yazma Tutumu
		Birliktelik-destek
Ebeveyn Görüşleri için Temalar	Aile ile Birlikte Yapılan Okuryazarlık Etkinlikleri	Eğlence
		Okuma tutumu
		Yazma tutumu
		Okuryazarlığı geliştirme
	Çocuğun Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi	Destek
		İlgi
		İş birliği

Aşağıda programa katılan öğrenci ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.5.1. Programa Katılan Öğrencilerin Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri için “okuryazarlık gelişimi”, “okuryazarlık tutumu” ve “aile ile birlikte yapılan okuryazarlık etkinlikleri” temaları oluşturulmuştur. Bu temalar, temaları oluşturan kategorilere ait öğrenci görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

4.5.1.1.Okuryazarlık Gelişimi Teması

Programa katılan öğrenciler, programdaki etkinliklerin okuma ve yazmalarına katkıda bulunduğunu, okuryazarlıklarını geliştirdiğini, yapılan etkinliklerin onlar için faydalı olduğunu, zorlandıkları ve sevdikleri etkinliklerin olduğunu söylemişlerdir. Bununla ilgili olarak; *okuryazarlığa katkı, etkinliklerin faydası, sevilen etkinlikler, zorlanılan etkinlikler*

kategorileri oluşturulmuştur. Öğrenciler programda yaptıkları etkinliklerin, okumalarını hızlandırdığını, etkinliklerin tekrarlı yapıldığında onları okuma ve yazma becerileri açısından onları geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak; Öğrenci 14, “...Evet öğretmenim okumama katkısı oldu. Daha hızlı okuyorum. Hikâye okumayı seviyorum. Şiir yazmayı seviyorum.”, Öğrenci 8, “Çok okuyarak benim okumam gelişti, okumayı sevdim öğretmenim.”, Öğrenci 6, “Öğretmenim yazmamız gelişti. Yazarak geliştirdik yazmamızı...”, Öğrenci 12, “Siz bize örnek okuma yapıyordunuz öğretmenim. Okuduğunuz zürafalarla ilgili kitabı sevdim. Dinledim sizi. Örnek alarak okumaya çalıştım.”, Öğrenci 15, “Tiyatroyu çok okudum. Başlarda yavaş okuyordum. Sonraları hızlandım okurken öğretmenim.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Programa katılan öğrenciler birçok etkinliği severek yaptıklarını fakat bazen zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak; Öğrenci 3, “Öğretmenim, hikâye okuduk, çalışma yaptık. Şiir yazdık. Ben bunları yazarken çok eğlendim. En çok tiyatro yaparken eğlendim. Bilmeceleri herkese sordum. Mahallede bile sordum. Artık daha hızlı okuyorum”, Öğrenci 1, “Tiyatro metnini ezberlerken zorlandım öğretmenim.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre uygulanan etkinlikleri öğrencilerin genel olarak severek yaptıkları, fakat bununla birlikte ezberlemeye dayalı etkinliklerde öğrencilerin zorlandığı söylenebilir.

4.5.1.2. Okuryazarlık Tutumu Teması

Uygulamaya katılan öğrenciler, programdaki etkinliklerin okuma ve yazma tutumlarını olumlu anlamda etkilediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda okuma tutumu ve yazma tutumu kategorileri oluşturulmuştur. Öğrenciler okuryazarlık tutumlarının olumlu yönde geliştiğini, birçok etkinliği severek yaptıklarını, etkinlikleri yaparken eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak; Öğrenci 10, “Şiir defteri tutmayı çok sevdim öğretmenim. Ablamla birlikte kitaplardan şiir bulup yazıyorum. Bazen kendim de şiir yazıyorum. Defterimi sonra süslüyorum.”, Öğrenci 4, “Annemle birlikte yemek tarifi yazdık öğretmenim. Bu etkinliği çok sevdim. Yemek seçtik önce, sarma içinin tarifini yazdık.”, Öğrenci 3, “Ailemle birlikte

yaptığım etkinliklerden en çok birlikte kitap okumayı sevdik öğretmenim.” Öğrenci 11, “Yarışmacı Martı’yı okudum ya öğretmenim. Ben oradaki yarışmacı martıyı çok sevdim. Onu okumayı çok sevdim.” Öğrenci 7, “Ben hikâye yazmayı çok sevdim öğretmenim. Kendi hikâyemizi yazdık.” Öğrenci 14, “Salyangoz ile Kurt metnini sevdim. Etkinlikleri çok güzeldi. Çok okudum onu öğretmenim. Salyangozun kurda ders vermesini sevdim.”, Öğrenci 11, “Hikâye kitabı okumayı çok sevdim ben. Her kitapta kahramanları konuşmayı sevdim.”, Öğrenci 17, “Tiyatroyu, masalları, bilmeceleri, hikâyeleri okumayı sevdim ben.”, Öğrenci 18, “Annem en çok okuma etkinliklerini sevdi öğretmenim. Ben de okuduğumuz hikâyeleri çok sevdim.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu durumda uygulanan okuryazarlık etkinliklerini öğrencilerin genel olarak sevdikleri, severek okudukları ve yazdıkları, bunun sonucunda da okuryazarlığa karşı olumlu tutum geliştirildiği yorumu yapılabilir.

4.5.1.3. Aile ile Birlikte Yapılan Okuryazarlık Etkinlikleri Teması

Programa katılan öğrenciler, etkinliklerin bir kısmını aile ile birlikte yaptıklarını, bu etkinlikleri yaparken ailelerin kendilerine yardımcı ve destekçi olduklarını, aileleriyle birlikte eğlendiklerini ve kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda “Aile ile Birlikte Yapılan Okuryazarlık Etkinlikleri” teması için *birliktelik-destek* ve *eğlence* şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Birliktelik-destek kategorisi için; Öğrenci 16, “...Öğretmenim annemle yaptık etkinlikleri, güzel oldu.”, Öğrenci 12, “Annemle akşamları derslerimi yaptık.”, Öğrenci 18, “Annemle okuduk öğretmenim. Annem de çok okudu. Onun da okuması gelişti. Ben de okudum öğretmenim.”, Öğrenci 16, “Annem derslerime daha çok yardım ediyor. Birlikte kitap okuyoruz. Bazı yazılarımı yazarken bana söylüyor. Yanımda oturuyor.”, Öğrenci 9, “Öğretmenim daha çok çalışmamız için bana babam yardım ediyor.”, Öğrenci 12, “Biz etkinlik yapınca artık annem de bizimle birlikte kitap okuyor akşam.”, Öğrenci 10, “Öğretmenim babam işe gittiğinde annem yardım etti ödevlerime. Babamın işi olmadığı gün babamla birlikte yaptık derslerimizi, okumalarımızı.” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Elde edilen görüşlere göre öğrencilerin etkinlikleri ailesi ile birlikte yaptığı, bu süreçte ailenin çocuklarına yardım ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğlence kategorisi için; Öğrenci 8, “Annemle akşamları okuma yarışması yaptık. Yarım saat kitap okuduk.”, Öğrenci 10, “Evde ailemle birlikte tiyatroyu okurken çok güldük, en çok da İmambayıldı’yı okurken güldük öğretmenim”, Öğrenci 14, “Annem benim hikâye kitaplarımı okudu. Babam da bazen okudu, ama her zaman değil.” şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir. Bu durumda birlikte okuryazarlık etkinlikleri uygulayan öğrenci ve ebeveynler için eğlenceli ev okuryazarlık ortamları oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Program tanıtımı için yapılan öğrenci bilgilendirme toplantısında tutulan araştırmacı günlüğü şu şekildedir: “Bir çocuk için annenin veya babanın okula gelmesi, onunla aynı sırada oturacağını ve birlikte etkinlik yapacağını duyması gerçekten önemliymiş. Bunu bugün gördüm. Çocukların en büyük motivasyon kaynağı aileleri gibi. Evde bile yapılacak etkinlik için heyecanlandılar. Sanırım çalışma grubumdaki en çabuk motive olanlar öğrencilerim.” (11 Ocak 2022). Araştırmacı günlüğündeki bu görüş, çocukların aileleriyle birlikte yaptıkları etkinlikten keyif almaları, eğlenmeleri, okuma ve yazmalarını zevkle yapmaları sonucu ile benzerlik göstermektedir.

4.5.2. Programa Katılan Ebeveynlerin Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan ebeveynlerin program hakkındaki görüşleri için “ebeveyn okuryazarlık tutumu”, “çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişimi” ve “birliktelik” temaları oluşturulmuştur. . Bu temalar, temaları oluşturan kategorilere ait ebeveyn görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

4.5.2.1. Ebeveyn Okuryazarlık Tutumu

Programa katılan ebeveynler, programdaki etkinliklerin okuma ve yazma tutumlarına olumlu anlamda katkıda bulunduğunu, okuryazarlıklarını geliştirdiğini, yapılan etkinliklerin onlar için faydalı olduğunu söylemişlerdir. Bununla ilgili olarak; *okuma tutumu*, *yazma tutumu*, *okuryazarlığı geliştirme kategorileri* oluşturulmuştur. Ebeveynler programda yaptıkları etkinliklerin okuryazarlık tutumlarını olumlu anlamda geliştirdiğini, okumaya

duydıkları ilginin yazmaya göre daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak; Ebeveyn 8, *“Yazı yazmayı eskiden okula giderken çok severdim. Sonra sonra yazmamaya başladım. Bazen bir deftere anı ya da sevdiğim sözleri yazıyorum. Şimdi sizin gönderdiğiniz etkinlikleri yazınca ilkokula dönmüş gibi oldu.”*, Ebeveyn 7, *“Ben bir şeyler karalamayı seviyorum. Aklıma geldikçe yazarım. Bir şeyler, hikâye, şiir gibi, düşüncelerimin olduğu... Sizin verdiğiniz etkinlikler de faydalı oldu. Yazıyorum. Ama kimseye okumam tabi bunları.”*, Ebeveyn 16, *“Benim için bu etkinliklerden en güzeli okuma oldu.”* diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durumda uygulanan programın ebeveynlerin okuma ve yazma tutumunu olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Ebeveynler okuryazarlık tutumlarının olumlu anlamda etkilenmesinin yanı sıra, kendi okuryazarlık becerilerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak; Ebeveyn 13, *“Okurken bilmediğim birçok kelimeyi öğrendim. Okumam hızlandı. Öncesine göre daha hızlı okuyorum. Kitapta heyecanlı yerler oluyor, diyalog geçen yerler oluyor, bırakmak istemiyorsun.”*, Ebeveyn 18, *“Bazı kitapları okurken ben bile zorlandım hocam. Gülistan diye bir kitap vardı. Kelimeleri zordu, bir tuhaftı. Şimdi elimde başka bir kitap var. Ben o kitabı daha çok anlıyorum. Daha hızlı okuyorum.”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Bu durumda programın ebeveynlerin okumalarını hızlandırdığı, sözcük dağarcığını geliştirmeye destek olduğu, okudukça anlamalarının arttığı, okuryazarlığa karşı olumlu tutumlarını geliştirmeye katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

4.5.2.2. Çocuğun Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Programa katılan ebeveynler, etkinliklerin çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeye destek olduğunu, okuma ve yazmaya daha fazla ilgi gösterdiklerini, okuma hızlarının arttığını, daha özenli yazılar yazdıklarını, ödül veya diğer olumlu pekiştiricileri kazanabilmenin onları daha da motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak; destek ve ilgi kategorileri oluşturulmuştur. Ebeveyn 1, *“Okumaya ilgisi yazmadan daha fazla. Yazı yazarken sıkılıyor. Önceden okurken de sıkılıyordu, ama sizin verdiğiniz bilmece, tiyatroyu okurken bayağı güldü, eğlendi.”*, Ebeveyn 14, *“Bu etkinliklerle çocuğun açısından çok iyi*

bir ilerleme oluyor. Ben çocuğumda bilinçlenme görüyorum. Okumayı seviyordu aslında ama çok fazla okumuyordu, oyunu daha çok seviyor. Kitap okumaya başladı sonradan.”, Ebeveyn 2, *“Etkinliklerin çocuğa faydası oldu. Şöyle ki önceden okurken çok fazla heyecan yapardı. Şimdi onu biraz yenmeye başladı.”*, Ebeveyn 15, *“Aslında okuduğu metne göre değişiyor okuma hızı. Hikâye okurken daha hızlı okuyor. Önceden o hikâyeyi okuduysa, sonradan daha hızlı okuyor.”*, Ebeveyn 13, *“Çocuklar bu etkinlikleri sevdi, en çok da yarışmada birinci olmak için okudu, yazdı hocam. Öğretmenim bu yazdığımı yıldız verecek mi diye özenli özenli yazdı. Okuması hızlandı hocam. Yazmasına da artık dikkat ediyor. Şiir yazmaya çalışıyor.”*, Ebeveyn 9, *“Yazma etkinliği benim oğluma çok faydalı olmadı. Hâlâ yazı yazmayı çok sevmiyor. Ama yazısı düzeldi eskiye göre.”*, Ebeveyn 4, *“Anı yazarken çok mutlu oldu oldu. Anısını anlatmayı seviyor. Ne yaptığını yazmayı seviyor.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu durumda programa katılan ebeveynlerin görüşlerine göre, uygulanan etkinliklerin çocuklar için destekleyici nitelikte olduğu, aynı zamanda okuma yazma ilgilerini artırdığı söylenebilir.

4.5.2.3. Birliktelik

Ebeveynler uygulama kapsamında, çocuklarla daha fazla zaman geçirdiklerini, akşam belirli bir zamanda okuma saati yaptıklarını, bunun da çocuklara birçok önemli katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak *iş birliği* kategorisi oluşturulmuştur. Ebeveyn 10, *“Siz ilk önce böyle bir programdan bahsedince aslında ne yalan söyleyeyim katılmayı istemedim. Bu yaştan sonra okuyup profesör mü olacağım dedim. Ama için katıldım. İyi ki katılmışım. Yaptığınız konuşmaları hep dinledim hocam. Çok haklısınız. Çocuklarımız için siz bu kadar çalışıyorsunuz, bizim de çalışmamız lazım. Evde daha çok ilgileniyoruz artık. Ben kendim kitap okumuyorum, ama oğlumun ödevlerini yaptırıyorum. Verdiğiniz etkinlikleri elimizden geldiğince yaptırıyoruz. Okuma saati yapıyoruz akşam.”*, Ebeveyn 7, *“Akşam birlikte okuma yapmak, ödev yapmak için bence iyi oldu. Tek başına o da sıkılıyor. Bizim de zamanımız olmuyordu hocam. Hayvanlar, tarla işi derken... Ama yine de de siz anlattınız ya yarım saat de olsa zaman ayırın çocuğunuza diye işte onu yapmaya*

başladım. da daha severek yapıyor ödevlerini, okumalarını.”, Ebeveyn 8, *“Akşamları hep birlikte kitap okumaya başladık hocam. Görenler şaşırıyor. Diyorum ablama akşam ile kitap okuyoruz diye bana şaşırıyor. Ben de sizin sayenizde kitap okumaya başladım hocam.”*. Ebeveyn 16, *“Küçük kardeşi de ağabeyini örnek alıyor hocam. Ağabeyi okumaya başlayınca kardeşi de onu görerek okuyor. Birinci sınıf olunca bizden ilgi bekliyor. Akşam artık televizyonu kapatıyoruz. Hep bir kitap okuyoruz. Çocukların ödevini yaptırıyorum. Kocam işten yorgun geliyor. O yüzden bana kalıyor tüm işler.”*, Ebeveyn 11, *“Köyün düğün salonunda verdiğiniz seminer çok etkili oldu hocam. Düşündüm orda. Siz anlatırken ben kendi çocuğumu düşündüm. Birinci sınıfta okuttum kitabı. Ama sonra hiç birlikte kitap okumadım. İhmâl ettiğimi anladım. Bana ders oldu o toplantı. Çok bilgi aldım sizden.”* Ebeveyn 7, *“Sınıfta yaptığımız etkinlikler güzeldi hocam. Evden dışarı çıkmak iyi geliyor diye geldim okula. Ama sınıfta hem eğlendik hem okuduk hem yazdık. Çocuğum beni sınıfta görünce çok seviniyordu. Çocuğun boynu bükük kalmasın diye geç kalmadan geliyordum okula.”*, Ebeveyn 18, *“Artık birlikte kitap okuyoruz evde. Önceden buna çok zamanımız olmuyordu. Kitap okumam gerektiğini bilmiyorum, aklıma gelmiyordu. Ama siz o takvimi verip gün gün yazın dediğiniz için artık benim de bir ödevim var diyorum.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Bu durumda uygulanan program ile ebeveyn ile çocuğun birlikte okuma yazma etkinlikleri yapması için ortak okuryazarlık ortamları oluşmasının desteklendiği, çocuklar ile ebeveynlerin iş birliği içinde hareket etmelerinin sağlandığı söylenebilir. Aynı zamanda ebeveynlerin yanlış veya eksik yaptıkları uygulamaları düzeltme yoluna gittikleri ve bazı konularda bilinçlendikleri söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Aile Okuryazarlığı Programı'nın ilkökul 3. sınıfa devam eden dezavantajlı öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini; dezavantajlı ebeveynlerin aile okuryazarlık bilgi, uygulama ve tutumlarını nasıl geliştirdiğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma sonucunda uygulanan programın 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dakikada okudukları toplam kelime sayıları, kelime tanıma düzeyi puanları ve prozodik okuma puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaya katılan ebeveynler programın, öğrencilerin okuma hızına, okuduklarını anlamalarına, ses tonu, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumalarına katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğrenciler, daha hızlı okuduklarını, ses tonlarını okunan metne göre ayarlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde uygulanan program 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerini arttırmakta etkilidir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Sénéchal ve Young (2008), anaokulundan 3.sınıfa kadar çocukların okuryazarlık becerilerini kazanmasında

ebeveynlerin katılımını ve rolünü inceledikleri meta analiz çalışmaların toplamında yer alan 1340 aileyi incelemişlerdir. Ebeveyn katılımının, çocukların okuma kazanımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin planlı olarak eğitilmeleri ve çocuklarının okuduğu kitabı dinlemelerinin çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Capotosto, Kim, Burkhauser, Park, Mulimbi, Donaldson ve Kingston (2017), 3. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını artırmalarında, okuma becerileri ve alışkanlık kazanmalarında ailelerin desteğini araştırdıkları nitel çalışmada, ebeveyn desteğinin önemini ortaya koymuşlardır. Çalışmada ebeveynlerin, çocukların okuma becerilerini geliştirmek için aktif bir şekilde çocuğa destek oldukları, günlük konuşmalarında okumanın öneminden bahsettikleri, okuduğunu anlama soruları sordukları, okuma ve yazmaya elverişli ev okuryazarlık ortamı oluşturdukları, okuma etkinliklerini günlük rutinelere dâhil ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Steensel (2006), ev okuryazarlık ortamı ile çocukların ilkokulun ilk yıllarındaki okuryazarlık gelişimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin ev okuryazarlık ortamı açısından çok fazla uyarana sahip oldukları ve ev okuryazarlık ortamının çocukların birinci ve ikinci sınıftaki kelime tanıma puanları ve okuduğunu anlama puanları üzerinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Jordan, Snow ve Porche (2000), Eğitimde Başarıya Erken Erişim (EASE), adlı bir aile okuryazarlığı programı yürütmüşlerdir. Projede ebeveyn eğitimi, okul-veli/çocuk etkinlikleri ve okul içi eğitim programları yapılmıştır. Bir yılın sonunda ailesi okul ve ev etkinliklerine katılan çocukların sözcük dağarcığı, öykü anlama ve anlatma, dil becerileri sonuçlarının kontrol grubundaki çocukların sonuçlarına göre önemli bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin etkinliklere yüksek katılım gösterdiği ve etkinliklerden memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Baker, Scher ve Mackler (1997), ev ortamındaki okuryazarlık etkinliklerinin, paylaşılan hikâye kitabı okumalarının okuryazarlık ortamının sosyoduygusal olumlu ikliminin, ebeveyn çocuk etkileşimlerinin çocukların okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kılıç (2018), 1. sınıf velilerine yönelik geliştirmiş olduğu aile okuryazarlığı programının uygulanması sonucunda, velilerin okuryazarlık becerilerinin, okuma tutumlarının ve okuma

ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarında, okuma yazmayı öğrenmede, artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Büyüktaşkapu (2012), çalışmasında aile destekli okumaya hazırlık programına katılan çocuklarda okuma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, programa katılan öğrencilerin okuryazarlık becerilerindeki artış ve ebeveynlerin etkinliklere katılımı ve ilgisi yönüyle benzer nitelikler taşımaktadır.

2. Araştırma sonucunda uygulanan programın 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel analiz sonucunda elde edilen bulguları, nitel analiz bulguları desteklemektedir. Görüşme yapılan öğrenci ve ebeveynler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre uygulanan program, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırmaktadır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde uygulanan program 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmakta etkilidir. Literatürde özellikle 3. sınıfa kadar okuma becerilerinin kazanımın öneminden bahsedilmektedir. Üçüncü sınıfta yeterli düzeyde okuma becerisi kazanamayan 6 çocuktan birinin liseden zamanında mezun olamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hernandez, 2011). Alanyazın incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. DeBruin Parecki (2009), etkileşimli okumanın önemi üzerinde durarak, aile okuryazarlığının temeline etkileşimli okumayı alan bir örnek araştırmayı incelemiştir. İncelenen Aile Okuryazarlığı Geceleri Programı'nda 8 hafta boyunca etkileşimli okuma etkinlikleri yaptırılmış ve hem yetişkinler hem de çocukların okuryazarlık becerileri anlamında iyi bir kazanım elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Saracho (1999), ailelerin, çocuklarının okuryazarlık etkinliklerine katılmasının, evde, ev dışında okuma etkinlikleri yapmasının, okuryazarlık etkinliklerini içeren materyalleri kullanmasının ve yazma etkinlikleri yapmasının, çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Steensel, McElvany ve Kurvers (2012), aile okuryazarlığı programlarının çocukların okuryazarlık becerilerine katkısını araştıran çalışmalardan bir meta analiz yapmışlardır. Programların, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Steensel (2006),

ev okuryazarlık ortamı ve evde yapılan etkinliklerin okuduğunu anlama puanları üzerinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bu durum programa katılan ebeveyn ve öğrencilerin etkileşimli okuma yapmalarının, akşamları okuma saatleri düzenlemelerinin, okuduklarını anlatmalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucu ile benzerdir.

3. Araştırma sonucunda uygulanan programın 3. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel analiz sonucunda elde edilen bulguları, nitel analiz bulguları desteklemektedir. Görüşme yapılan öğrenci ve ebeveynler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre uygulanan program, öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini artırmaktadır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde uygulanan program 3. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini arttırmakta etkilidir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Saint-Laurent ve Giasson'ın (2005), aile okuryazarlık programının 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma gelişimindeki etkililiğini incelemişlerdir. Düşük ve orta gelirli ebeveynlerle 8 oturum şeklinde gerçekleştirilen programda aile ve çocuğun birlikte okuması için eve kitap gönderilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma, yaratıcı yazma, yazım yanlışı, cümle yapısı, metin uzunluğu gibi okuryazarlık becerilerinden aldıkları puan sonucunun, kontrol grubunun sonucuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, programa katılan öğrencilerin okuryazarlık becerilerindeki gelişimin sonucuna benzer niteliktedir. St. Pierre, Ricciuti ve Rimdzius (2005), düşük okuryazarlığa sahip ailelerden gelen çocuklara ve ebeveynlere; erken çocukluk, yetişkin, ebeveynlik eğitimi ve ortak ebeveyn-çocuk okuryazarlığı etkinlikleri sağlayan 18 Even Start projesini değerlendirmişlerdir. 2 yıl boyunca programa katılan 463 aile değerlendirilmiş ve çocuk okuryazarlığı, ebeveyn okuryazarlığı, ebeveyn-çocuk etkileşimleri puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı veya eğitim açısından önemli bir etki bulamamışlardır. Bunun sebebi olarak, çalışmanın planlı programlı şekilde uygulandığı fakat ailelerin tam olarak katılım göstermedikleri veya uygulanan programın müfredat içeriği açısından eksikliğinin olabileceği sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada ebeveyn

görüşlerinde ve katılımcı günlüğünde yer alan, programa sınıfta bulunan bazı ebeveynlerin katılmak istememesi, programın başında katılmamaya direnç göstermeleri veya süreç içerisinde bazı zamanlar eksik katılım göstermesi görüşleri ile yukarıdaki çalışma benzer sonuçlar göstermiştir. Fakat çocuk okuryazarlığı ve ebeveyn-çocuk etkileşimi sonucu yönünden bu iki çalışma farklılık göstermektedir.

4. Araştırma sonucunda Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynlerin, aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını olumlu anlamda geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel analiz sonucunda elde edilen bulguları, nitel analiz bulguları desteklemektedir. Görüşme yapılan öğrenci ve ebeveynler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre uygulanan program, ebeveynlerin aile okuryazarlığı, bilgi, uygulama ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde programın dezavantajlı bölgede yaşayan çocuğu ilkököl 3. sınıfa devam eden ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AODA ölçeklerinden Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn Okuryazarlık Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına bakıldığında, ebeveynlerin okuma tutumlarının yazma tutumlarına göre daha fazla geliştiği görülmektedir. Bu durum, okuma tutumunun yazma tutumuna göre daha kolay geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda yazma becerisi okuma becerisine göre daha zor bir beceri alanı olduğundan bu durum zorluk derecelerinin tutuma yansması olarak açıklanabilir.

AODA ölçeklerinden Ebeveynin Çocuğun Okuryazarlık Tutumuna İlişkin Görüşleri Ölçeği'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan, çocuk okuma tutumu ve çocuk yazma tutumu boyutlarının da uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçek ebeveynlerin çocukların tutumu ile ilgili gözlemlerini içermektedir. Ölçek ortalamaları arasında program öncesi ve

program sonrası küçük bir fark bulunsa da bu anlamlı olacak kadar büyük bir farklılık değildir.

AODA ölçeklerinden Ailenin Çocukla Birlikte Yaptığı Okuryazarlık Etkinlikleri Ölçeği'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan, iş birliği ve destek boyutlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarına bakıldığında, iş birliği alt boyutunda puanların anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılırken, destek alt boyutunda puanların anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda programın ebeveyn-çocuk birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapma sıklıklarının artırdığı görülmektedir. Destek alt boyutunda ortalamalar arasında, uygulama sonrası artış görülse de bu artış anlamlılığı açıklayacak kadar büyük değildir. Destek boyutunda ebeveynlerde; çocuklarına ödev vb. sürekli destek olduğunda, çocuğun akademik başarısının düşeceği inancı olabilir. Kendi başına, destek almadan yapılan ödevlerden daha fazla kazanım elde edileceğini düşünmüş olabilirler. İş birliği alt boyutuna bakıldığında programın ebeveyn ile çocuk arasında okuryazarlık etkinliklerini iş birliği içinde yapma durumlarının sıklaştığı söylenebilir. Ebeveynlerin destek olmaktan ziyade iş birliği içinde olmayı tercih etmeleri, öğrencilerin sınıf seviyelerinin üst sınıf olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ebeveynler tarafından birinci sınıfa başlayan öğrencilere verilen desteğin, daha üst sınıflara geçildiğinde azaldığı bilinmektedir. Desteğin azalıp iş birliğinin artması bu şekilde açıklanabilir.

Ebeveynlerin TV izlemeye, telefon/tablet/bilgisayar gibi elektronik iletişim araçlarına, okumaya ve yazmaya bir günde ayırdıkları sürelerde uygulama öncesi ve uygulama sonrası farklılıklar görülmektedir. Ebeveynler bir gün içerisinde en fazla TV izlemeye zaman ayırmaktadırlar. Uygulama sonrasında ebeveynlerin TV izleme saatlerinde azalma olmuştur. Bu durum ebeveynlere, bilgilendirme toplantılarında çok fazla televizyon seyretmenin kendisi ve çocuğu için zararlarının ifade edilmesi, çocuğa rol model olduğunun söylenmesi ile ilgili olabilir. Ebeveynlerin telefon/tablet/bilgisayara bir günde ayırdıkları zamanda azalma olmuştur. Fakat uygulama öncesi telefon/tablet/bilgisayara ayırdıkları zaman televizyon seyretmeye ayırdıkları zamandan az olduğu için uygulama sonrası da

televizyon seyretmeye göre daha az bir azalma görülmüştür. Ebeveynlerin uygulamaya başlamadan önceki okumaya ayırdıkları zaman, uygulama sonrasında artmıştır. Uygulama sonrası ebeveynlerin okumaya ayırdıkları zamanın arttığı görülmektedir. Ebeveynlerin uygulamaya başlamadan önceki yazmaya bir günde ayırdıkları zaman, uygulama sonrasında az bir şekilde artma göstermiştir. Bu durum okumaya ayrılan zamandaki kadar büyük bir artış değildir. Ebeveynlerin gün içerisinde zamanlarını değerlendirme durumlarına bakıldığında TV seyretmeye ve telefon/tablet/bilgisayara ayırdıkları zamanlarda azalma; okumaya ayırdıkları zaman da ise artış görülmüştür. Yazmaya ayrılan zamanda önemli bir değişim olmamıştır. Bu durumda, bilgilendirme toplantılarında ve veli ziyaretlerinde verilen bilgilerin ebeveynler tarafından uygulandığı görülmektedir. Ebeveynler, zamanlarını daha doğru değerlendirme konusunda bilgilendirilmiş olsalar da uygulama sonundaki ortalamalarda en fazla zamanın TV izlemeye sonucu dikkat çekicidir.

Çocukların TV izlemeye, telefon/tablet/bilgisayar gibi elektronik iletişim araçlarına, okumaya ve yazmaya bir günde ayırdıkları sürelerde uygulama öncesi ve uygulama sonrası farklılıklar görülmektedir. Çocuklar bir gün içerisinde en fazla TV izlemeye zaman ayırmaktadırlar. Bu durum ebeveynlerle benzerlik göstermektedir. Uygulama sonrasında çocukların TV izleme saatlerinde azalma olmuştur. Bu durum ebeveynlere, bilgilendirme toplantılarında çok fazla televizyon seyretmenin kendisi ve çocuğu için zararlarının ifade edilmesi ile ilgili olabilir. Çocukların telefon/tablet/bilgisayara ayırdıkları zamanda azalma olmuştur. Fakat uygulama öncesi telefon/tablet/bilgisayara ayırdıkları zaman televizyon seyretmeye ayırdıkları zamandan az olduğu için, uygulama sonrası da televizyon seyretmeye göre daha az bir azalma görülmüştür. Bu durum ebeveynlerle benzerlik göstermektedir.

Çocukların uygulamaya başlamadan önceki okumaya ayırdıkları zaman, uygulama sonrasında artmıştır. Uygulama sonrası çocukların okumaya ayırdıkları zamanın arttığı görülmektedir. Çocukların uygulamaya başlamadan önceki yazmaya ayırdıkları toplam zaman, uygulama sonrasında yükselmiştir. Uygulama sonrası çocukların yazmaya ayırdıkları zamanın arttığı görülmektedir. Çocukların okumaya ayırdıkları zaman ile ebeveynlerin okumaya ayırdıkları zamanın artışı benzerlik göstermektedir. Çocuklarda

uygulama sonundaki zamanı değerlendirme konusunda TV izlemeye ve kitap okumaya aynı oranda zaman ayırmaları dikkat çekicidir.

Ebeveynlerin kitap ve dijital metinleri okuma sıklıkları uygulama öncesi ve sonrası farklılık göstermiştir. Ebeveynlerin uygulama öncesine göre uygulama sonra daha sık kitap okudukları, gazete okuma sıklıklarında ise büyük bir değişim olmadığı, dijital metin okuma sıklıklarında artışın olduğu görülmektedir. Köy şartlarında ebeveynlerin gazete/dergi vb. okuma sıklıklarında değişim olmaması olağan karşılanmaktadır. Fakat bununla birlikte dijital metinlerin okunma sıklığında artış meydana gelmiştir. Bu durum ebeveynlerin gazete/dergiye göre telefon/tablet/bilgisayara erişimlerinin daha kolay olması ile açıklanabilir.

Okuma ve yazma konusunda çocuğa örnek olan kişiler uygulama öncesi ve sonrası farklılık göstermektedir. Uygulama sonrası çocuğa örnek olan anne sayısı artmıştır. Burada dikkat çeken nokta uygulama öncesinde hiçbir babanın çocuğuna örnek olmamasıdır. Uygulama sonrası bu sayı 2'ye yükselmiştir. Fakat yine örnek olan anne sayısının çok altında kalmıştır. Çocuğa örnek olan kardeşlerin sayısında büyük bir farklılık olmamıştır. Uygulama öncesinde ebeveynlerden bir kişi, çocuğuna hiç kimsenin örnek olmadığını belirtirken, uygulama sonrası böyle bir duruma rastlanmamıştır. Burada en dikkat çekici şey çocuğa birden fazla aile üyesinin (anne-kardeş, baba-kardeş vb.) örnek olduğu kişi sayısı 10 iken, bu durum uygulama sonrası 3'e düşmüştür. Bu durum uygulanan program sonrası çocuğa okuryazarlık konusunda örnek olma durumunun, aile üyelerinden bir kişinin sorumluluğu alması gerektiği şeklinde anlaşılmasından kaynaklı olabilir.

Ebeveyn ve çocuğun birlikte kitap okuma durumlarında ciddi bir artış olmuştur. Uygulama öncesi 6 ebeveyn çocuğu ile birlikte kitap okurken uygulama sonrası bu sayı 15'e çıkmıştır. Ebeveyn ve çocuğun birlikte okudukları süre değerlendirildiğinde, uygulama sonrası bu sürede artış meydana gelmiştir. Bu durumda uygulanan program, ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuma durumlarını ve birlikte okudukları süreyi artırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Tezel Şahin ve Cevher Kalburan (2009), aile eğitim programlarının

etkililiğini araştırmak için bir derleme çalışması yapmışlar ve aile eğitimlerinin hangi eğitim seviyesinde ve sosyoekonomik düzeyde olursa olsun ailelerin farklı konularda aile eğitimine ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uygulanan programlar sonucunda, ebeveynlerin anne-babalık davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu, anne-babalıkla ilgili stres düzeylerinde azalma olduğu, öz yeterlilik duygularının yükseldiği, anne-babanın çocukla iletişiminin olumlu anlamda arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Er ve Arıcı'nın (2018), Okuma ve Aile Programı ile aileleri bilinçlendirerek öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki değişikliği incelediği çalışmalarında, ailesi okuma eğitimi hakkında bilgilendirilen ve çocuğuyla birlikte okuma etkinlikleri yapan, okuma etkinliklerine katılım gösterip kazanımları uygulayan öğrenciler, ailesi evde okuma etkinlikleri hakkında bilgilendirilmeyen öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Akyol (1999), çocukların okuma ve yazma öğrenmesine ailenin katılımının katkılarını ortaya koyduğu çalışmasında, ebeveynlerin çocuğun okuma başarısı için uygun beklentiyi oluşturma, uygun eğitim ve seminerler yoluyla ebeveynlik becerilerini artırma, çocukların okulda okumayı öğrendiklerinde, evi de okuma öğrenmenin bir parçası olarak görme, ebeveynlerin çocuk okuryazarlık sürecine vakit ayırma kazanımlarının elde edilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Harris ve Goodall (2007), “Başarıyı Artırmak için Ebeveyn Katılımı” (EPRA) projesinde ulaşılması zor ebeveynlerin katılımını ve bu ebeveynler ilgilenmenin öğrenci başarısı ve davranışına ne derecede etkili olduğunu araştırmışlardır. Ebeveyn katılımının öğrencilerin başarılarını artırmaya katkı sağladığı, okul ve aile arasındaki iletişimi güçlendirdiği, ebeveyn katılımının kolaylaştırılmasının ebeveyn katılımı artırdığı sonucuna ulaşılar. Öğrenci başarısını artıran şeyin ebeveynin okula gelmesinin değil, ebeveynin evde çocuğun öğrenimine katılması olduğunu ifade etmişlerdir. Sénéchal ve Young (2008), ebeveynlerin planlı olarak eğitilmeleri ve çocuklarının okuduğu kitabı dinlemelerinin çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Timmons ve Pelletier (2014), okul temelli aile okuryazarlığı programında ebeveynlerin kendi öğrenmelerinin çocuklarının başarısına katkısını inceledikleri çalışmalarında, 52 ebeveyn ve 72 çocukla çalışmışlardır. Program sonunda çocukların

okumasında ebeveynlerin etkilerinin önemli bir farklılık oluşturmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Araştırmacının uygulama sonucu ile bu çalışma ebeveyn etkisi yönüyle farklılık göstermektedir. Fakat aynı çalışmada program sonunda ebeveynlerin öğretme davranışında, çocuklarıyla birlikte okuma yazma etkinliği yapma ve bu etkinliklerden keyif alma davranışında önemli ölçüde artış meydana gelmiştir. Mathangwane ve Arua (2006), kırsalda yer alan ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, çoğunluğu kadınlardan oluşan katılımcıların okumaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, okuma yazma bilmeyen ebeveynlerin bile çocuklarını okumaya teşvik ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaya katılan, dezavantajlı bölgede yaşayan, düşük eğitim seviyesine sahip olan ebeveynlerin de çocuklarına okuryazarlık konusunda destek oldukları sonucu bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Pahl ve Kelly (2005), iki aile okuryazarlığı sınıfında yapılan uygulamaları değerlendirmişler ve bu sınıfları aile öğrenimi verilen, ebeveynler ve çocukların birlikte okuryazarlık ve dil etkinliklerini yaptıkları, kitap oluşturma çalışmaları yaptıkları, hikâye anlattıkları, ebeveyn ve çocuk iş birliği içeren yerler olarak nitelendirmişlerdir. Aile okuryazarlığı sınıflarını ev ve okul arasındaki üçüncü alan olarak betimlemişlerdir. Rabkin vd. (2018), Hamburg’da yer alan FLY ödüllü aile okuryazarlığı programı hakkında yürüttükleri çalışma sonrasında, FLY okullarındaki çocukların ebeveynlerinin çocukların öğrenimine daha fazla dâhil oldukları, okul etkinliklerine katılım için ebeveynlere daha fazla fırsat sunulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim ile ilgili ise okullardaki öğretimin kalitesinin arttığı, sınıf yönetiminde iyileşmelerin görüldüğü, destekleyici bir öğretim ortamının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların okuryazarlık becerilerini teşvik eden ve geliştiren ortamlarda bulunma durumlarının arttığını ifade etmişlerdir. Evde medya kullanımı ile ilgili yapılan çalışma sonucunda düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde medya uygulamalarının daha yüksek seviyede olduğu ve bu ailedeki çocukların daha fazla televizyon seyrettiği görülmüştür (Grieshaber, Shield, Luke, & Macdonald, 2011). Yıldız, Ketenoglu-Kayabaşı, Ayaz ve Aklar’ın (2017), kitap okumayı sevmeyen çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların çok fazla televizyon seyrettiği, kendileri ve ailelerinin kitap okumak yerine televizyon seyretmeyi tercih ettikleri

sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, araştırmada çocukların ve ebeveynlerin televizyon seyretmeye çok fazla zaman ayırmaları sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmaların sonucu, uygulanan programın ebeveyn ve çocuğun birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapma davranışını, aile okuryazarlığı bilgi, uygulamalarını artırması sonucunu, ebeveynlerin olumlu okuryazarlık tutumu geliştirmeleri sonucunu destekler niteliktedir.

5. Araştırma sonucunda, öğrenci görüşlerine göre; uygulanan programın öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimine destek olduğu, okuryazarlık tutumlarının olumlu yönde geliştiği, aileleri ile birlikte yaptıkları okuryazarlık etkinliklerinden keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitel analiz sonucunda elde edilen bulguları, nicel analiz bulguları desteklemektedir. Araştırma sonucunda ebeveyn görüşlerine göre; uygulanan programın ebeveyn okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği, çocuğun okuryazarlık becerilerinde gelişimlerin olduğu, birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapma durumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Evde, küçük yaşlarda okuryazarlık süreci ile keyifli bir şekilde tanışan çocukların, daha sonraki yıllarda daha fazla okuma eğilimi gösterdikleri bilinmektedir (Baker, Scher & Mackler, 1997). Fakat her çocuk eşit şartlarda bu fırsatlara sahip olamamaktadır. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların okuryazarlıkla tanışması, bazen en erken şekilde ilkokula başladığı zamana denk gelebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin olumlu okuryazarlık tutum ve motivasyonlarının oluşması ve okuryazarlığa ilgilerinin artırılabilmesi için ebeveynlerin de sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Ebeveyn katılımı, okullarda başarıyı artıran güçlü bir faktördür ve ebeveyn ve öğretmenler iş birliği içerisinde çalıştıklarında başarı anlamında önemli kazanımlar elde edilmektedir (Harris & Goodall, 2007). Aile okuryazarlığı sınıfları, ebeveynlere ve çocuklara okuryazarlık tutumlarını, becerilerini, anlayışlarını ve uygulamalarını birlikte geliştirmeleri ve değiştirmeleri için çok çeşitli fırsatlar sunar. Bunun yanında ebeveynlerin okuryazarlık öğrenimlerini ve bu beceriyi geliştirmelerini destekler (Swain, Cara, 2018).

Programa katılan ebeveynlere sürecin başında yapılan bilgilendirme toplantısının faydalı olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlere hangi etkinliklerin hangi amaçla yapılacağının detaylı

olarak anlatılması, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini nasıl destekleyeceklerinin anlatılması onları programa motive etmiştir.

Ebeveynler çocukların akademik başarıları üzerinde, sanıldığından çok daha büyük bir etkiye sahiptirler. Ebeveynler, çocuğun başarısındaki rolünün çoğu kez farkında değildir (Harris & Goodall, 2007). Uygulamaya katılan ebeveynler, kendilerinin kitap okuma davranışının çocukların da kitap okuma davranışını etkilediğini, çocuğun aileyi örnek aldığı, kendileri kitap okudukça çocuğun da kitap okuma davranışında artış gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler ve öğrenciler program hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer durum Swain ve Cara (2018); Hannon vd. (2006); St. Clair (2008); Snow ve Porche (2000); Kılıç (2018) ve Yılmaz Hiçde'nin (2021) araştırmalarında da bu şekilde bulunmuştur.

Swain, Brooks ve Bosley (2014), çalışmalarında İngiltere'deki ebeveynler için aile okuryazarlığı programına dâhil olma deneyimlerini ve algılarını ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda 74 aile okuryazarlığı programından 101 katılımcı ebeveynle görüşmeler yapmışlardır. Çalışma sonucunda bu programların, ebeveynler, çocuklar, diğer aile üyeleri ve okul için fayda sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin çocukların öğrenmesini desteklediği, eğitime ve öğrenmeye daha fazla değer vermeyi öğrendikleri, okula karşı anlayış kazanmalarını sağladığı, kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeye ilgi duydukları, çocuklarının kişisel sosyal destekleyici rollerini fark ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma Aile Okuryazarlığı Programına katılan ebeveynlerin, kendi okuryazarlık süreçlerinin geliştiği sonucu ile ve öğrencilerin ebeveynlerinin kendi eğitim öğretim süreçlerine daha fazla önem verdikleri ve onları destekledikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Capotosto vd. (2017), ebeveynlerin kendi okuryazarlık çabalarının, çocukların okuma performansını arttırdığı sonucu; bu araştırmada elde edilen ebeveynlerin okuryazarlık süreci destekleri sonucunda çocukların okuryazarlık tutum, davranış ve becerilerinde artış meydana geldiği sonucuyla benzerdir. Swain ve Cara (2018), çocukları 5 ile 7 yaş arasında olan 118 ebeveyn, aile okuryazarlığı programını uygulayan 20 öğretmenle yürüttükleri program sonucunda, ebeveynlerin okul ile iletişimlerinin arttığı, öğretmenlerin

çocuklarına okuma yazma öğretme yöntemlerini öğrenmek istedikleri, çocuklarının okuryazarlık gelişimini daha fazla desteklemek istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle çalışma sonucu, uygulamaya katılan ebeveynlerin çocukların okuryazarlık sürecini destekledikleri, bilgilendirme toplantıları ve uygulanan etkinlikler sonucunda birlikte yapılan okuryazarlık etkinliklerinin sayısını artırmanın faydalı olacağı sonucunu desteklemektedir. Yılmaz Hiğde'nin (2021), okul öncesi dönem ve birinci sınıfı kapsayan aile okuryazarlığı programının ebeveyn ve çocuklar üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık, aile okuryazarlığı ve ev-içi okuryazarlık ortamı bilgi ve becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin çocuklarına ev okuryazarlık ortamı sağladığı, sürecin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği, ailelerin çocukları ile birlikte okul dışı okuryazarlık etkinlikleri yaptıkları, bunun yanında kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2018), 1. sınıf velilerine yönelik geliştirmiş olduğu aile okuryazarlığı programının uygulanması sonucunda, öğrencilerin kitap okuma ve okuryazarlık becerilerini kullanma isteğinde artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster ve Vorhaus, (2011), aile okuryazarlığı alanında etkili, 6 çalışmayı incelemişlerdir. Yaptıkları metanaliz sonucunda aile okuryazarlığı programlarının çocukların okuryazarlık kazanımları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları ile araştırmacının uyguladığı çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların yanı sıra, bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma ebeveyn çocuklar için oluşturulmuş belirli bir süreyi kapsayan çalışmalardan meydana gelmiştir. Bu süreçte, daha uzun zaman dilimini kapsayacak uygulamalar doğrultusunda ebeveyn ve çocuk okuryazarlığı, tutumları, davranışları vb. değişim ve gelişimleri izlenmelidir. Aile okuryazarlığı programlarında ebeveynin kazanmak istediği beceri ile programın kazandırmak istediği beceri birbiri ile örtüştüğü zaman; program, ailelerin çocuklarıyla günlük etkileşimlerine dâhil edecekleri okuryazarlık bilgi ve becerilerini kazanmalarına destek olur. Aynı zamanda ebeveyn ve çocukların okuryazarlık

etkileşimlerini desteklemek için daha uzun süreli programlardan yararlanılmalıdır (Timmons & Pelletier, 2014). Bir diğer sınırlılık çalışmaya az sayıda babanın katılmasıdır. Çalışma annelerle sınırlı olmasa da yoğunluğu anneler oluşturmuştur. Babaların çocukların okuryazarlık gelişimlerini destekleyici rollerini anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konu ile ilgili Carpentieri, vd. (2011), aile okuryazarlığı programlarının hem anneleri hem babaları dâhil etmesi gereken uzun vadeli çalışmalar olduğunu belirtmeler de çalışmalara katılım yönüyle annelere odaklanmanın daha verimli ve daha uygun maliyetli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı annelerin, daha sonra evdeki diğer aile üyelerini, aile okuryazarlığı etkinliklerine dâhil etmek için teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer sınırlılık ise aile okuryazarlığı kavramlarının nitel çalışma ile derinlemesine araştırılması gerekliliği ve yapılan uygulamaların yanı sıra yapılmayan uygulamalar veya yanlış yapılan etkinlik uygulamaları hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğidir. St. Clair (2008), aile okuryazarlığı programları için kısa vadeli okuryazarlık puanlarına odaklanmaktansa uzun vadeli çalışmalar yapıp öğrenmenin artırılıp yoksulluğun önüne geçileceğini, uzun soluklu programlarla gelecek adına sosyal bir kazanç elde edileceğini savunmaktadır.

MEB, 2022 yılında başlattığı Aile Okulu projesi ile ailelerin eğitilmesinin ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır. Aile okuryazarlığı programlarının, aile eğitimlerinin öğrenci ve ebeveyne birçok katkısının olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yapılan uzun vadeli çalışmalarla bu katkılar arttırılabilir.

5.2. Öneriler

Türkiye’de aile okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde ve ilkokul 1. sınıfta yapılan uygulamalı çalışmalar olduğu görülmektedir. Fakat ilkokulun diğer seviyelerinde aile okuryazarlığı çalışmasına rastlanmamıştır. İlkokul 1. sınıfta okuma yazma öğrendikten sonra da çocukların okuryazarlık faaliyetlerine ebeveynlerin destek olması gerekmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitim gören öğrenciler bazı fiziksel, kültürel şartlar sebebiyle okuma yazmayı öğrenmede gecikmeler yaşayabilmektedirler.

Dolayısıyla öğrenci 1. sınıftan sonra da okuryazarlık desteğine ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin en büyük motivasyon kaynaklarından biri de ailedir. Öğrenciler aileyi model alır, ilk bilgileri aileden öğrenir. Ailenin bu denli önemli karşılandığı aile okuryazarlığı sürecinde, ebeveynlere hem kendi okuryazarlıklarını geliştirmek hem de çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına önemli görevler düşmektedir. Aileyi sürece dâhil etme, programı uygulama adına eğitimcilere ve araştırmacılara da görevler düşmektedir. Çalışma sonuçlarına dayanarak ebeveynlere aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Ebeveynler, aile okuryazarlığı bilgileri arttıracak, uygulama becerisi kazanmalarına yardımcı olacak seminer, eğitim, program, toplantı vb. katılabilirler.
2. Ebeveynler çocuklarının okuryazarlık gelişimleri için süreçte öğretmenlerle iş birliği içerisinde olabilirler.
3. Ebeveynler, ev okuryazarlık ortamını iyileştirecek düzenlemeler yapabilirler.
4. Ebeveynler haftalık, aylık, yıllık aile okuryazarlığı hedefleri belirleyip bu hedeflere çocukları ile birlikte ulaşmaya çalışabilirler.
5. Ebeveynler çocuklarıyla okuryazarlık etkinlikleri yapmak için istekli olup çocuğa rol model olabilirler.
6. Ebeveynler okuryazarlık sürecine diğer aile üyelerini de dâhil edip aile içi iletişimi ve etkileşimi sağlayabilirler. Böylece süreçten daha fazla kişinin fayda görmesini sağlayabilirler.
7. Her ailenin kendi dinamikleri vardır ve birbirinden farklıdır, fakat evde çocuklarıyla birlikte okuryazarlık etkinlikleri yapan, çocuğunun okuryazarlık sürecini destekleyen, çocuğuna rol model olan aileler (komsu, tanıdık, arkadaş vb.) örnek alınabilir.

Çalışma sonuçlarına dayanarak öğretmenlere aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Öğretmenler, aile okuryazarlığı programını kendi sınıf seviye ve ihtiyaçlarına göre düzenleyip uygulayabilirler.

2. Aile okuryazarlığı uygulama sürecinde ebeveynlerin programa katılma motivasyonları öğretmenler tarafından desteklenebilir.
3. Öğretmenler, program uygulama sürecinde uygulanan test sonuçlarını, etkinlik dönüt düzeltmelerini ebeveynlerle şeffaf bir şekilde paylaşabilir, süreçteki değerlendirmeler hakkında bilgilendirmeler yapabilirler.
4. Öğretmenler programın hedefleriyle, ebeveynlerin elde etmek istedikleri kazanımın birbirine örtüştürüp amaç birliği sağlayabilirler.
5. Öğretmenler program uygulama sürecinde destekçi, teşvik edici ve işbirlikçi rollerine daha fazla önem verebilirler.

Çalışma sonuçlarına dayanarak araştırmacılara aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Aile okuryazarlığı programının daha uzun vadede, çocukların okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirdiği, okuryazarlık tutum, motivasyon ve ilgisini nasıl değiştirdiği incelenebilir.
2. Aile okuryazarlığı programının daha uzun vadede, ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi, uygulama becerilerini nasıl geliştirdiği incelenebilir.
3. Aile okuryazarlığı programının daha uzun vadede, ebeveynlerin okuryazarlık tutumunu, motivasyonunu, ilgisini nasıl değiştirdiği incelenebilir.
4. Araştırmacılar, okul dışı etkinlikler ile aile okuryazarlığı programları oluşturup etkisini araştırabilirler.
5. Araştırmacılar, aile okuryazarlığı programının öğrencilerin ve ebeveynlerin sosyal, duygusal gelişimlerine etkisini inceleyebilirler.
6. Aile okuryazarlığı programı diğer eğitim kurumları ve seviyelerine göre uyarlanıp, geliştirilip uygulanabilir.
7. Aile okuryazarlığı programlarına farklı etkinlikler eklenip öğrencilerin sosyal, duygusal, kişisel desteklenmelerinin nasıl bir etki oluşturduğu araştırılabilir.

8. Aile okuryazarlığını doğal olarak zaten uygulayan ebeveynler ile müdahale yoluyla program uygulanan ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi ve uygulamaları karşılaştırılarak farklar ortaya koyulabilir.
9. Aile okuryazarlığını doğal olarak zaten uygulayan ebeveynlerin çocukları ile müdahale yoluyla program uygulanan ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık, akademik başarıları gibi durumları karşılaştırılarak farklar ortaya koyulabilir.
10. Üst sosyoekonomik düzeyde, eğitim seviyesi yüksek, çalışan ve zaman açısından sıkıntı yaşayan anne babaların mevcut durumu belirlenip uygun etkinliklerle aile okuryazarlık süreçleri desteklenebilir.
11. Göçmen, iki dilli vb. aileler ve öğrencilere yönelik programlar hazırlanıp uygulanabilir.
12. Yerel kuruluşlar, bu tür programların etkililiği hakkında bilgilendirilebilir. Yerel kuruluşların katkısıyla bu programların uygulanması ve yaygınlaşması sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Akçınar, B. (2017). *Türkiye'de ilgili babalık ve belirleyicileri*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı. İstanbul: Taymaz.
- Akyol, H. (1999). Çocukların okuma ve yazma öğrenmesine ailenin katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 1-7.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2 b.). Ankara: Kök .
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (8 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (17 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Şahin, A. (2019). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: Tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Albayrak, M. (1994). Millet mekteplerinin yapısı ve çalışmaları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 10(29), 471-482.
- Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. (2017). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home-school

- collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 164–189.
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Altun, D., & Tanrıtekin-Erden, F. (2016). Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev-içi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkinin çok düzeyli analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.
- Altunkaya, N. (2018). Türk silahlı kuvvetleri okuma yazma okulları (Ali okulları:1959-1975). *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 117-130.
- Anderson, J. E. (1994). *Families Learning Together in Colorado: A Report on Family Literacy*. Denver: Colorado State Department of Education, Office of Adult Education.
- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Tükçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2019). *AÇEV tarihçe*. <https://www.acev.org/biz-kimiz/tarihce/> adresinden alındı
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir kuramsal bir çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*(18), 119-135.

- Aslanargun, E., & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 219-238.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 207-216.
- Atmaca-Koçak, A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı, İstanbul.
- Auerbach, E. (1995). Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 643-661.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-262.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.

- Bekman, S. (2000). *Eşit fırsat: Anne çocuk eğitim programının değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- BookTrust. (2020). *About Booktrust*. <https://www.booktrust.org.uk/what-we-do/programmes-and-campaigns/bookstart/practitioners/about-bookstart/#:~:text=What%20is%20Bookstart%3F,encourages%20families%20to%20read%20together>. adresinden alındı
- Bradley, R. H., Chazan-Cohen, R., & Raikes, e. (2009). The impact of early head start on school readiness: New looks. *Early Education and Development*, 20(6), 883-889.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 35-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapı, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Cambridge Assessment. (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'*. Research Report.

- Capotosto, L., Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Park, S. O., Mulimbi, B., Donaldson, M., & Kingston, H. C. (2017). Family support of third-grade reading skills, motivation and habits. *AERA Open*, 3(3), 1-16.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., & Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: Using parentel support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.
- Carter, D. R., Chard, D. J., & Pool, J. L. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 519-526.
- Castro, D. C., Mendez, J., Garcia, S., & Westerberg, D. (2012). Family literacy programs for latino families in the United States. In B. H. Wasik (Ed.), *Hanbook of Family Literacy* (pp. 428-429). New York, USA: Routledge.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278–293.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Coder, K. R. (2017). *A family literacy approach in a second grade classroom*. (Master's thesis). https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4338/?utm_source=digitalcommons.hamline.edu%2Fhse_all%2F4338&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages adresinden alındı
- Cooc, N., & Kim, J. S. (2016). Peer influence on children's reading skills: A social network analysis of elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 109(5).

- Cramer, J. R. (2014). *The essence of participating in a comprehensive family literacy program*.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=cehsedaddiss> adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nicel nitel ve karma yöntem yaklaşımları. S. B. Demir (Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., & Yıldırım, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*(108), 165-172.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelik, H., Başer-Baykal, N., & Kılıç-Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- DeBruin-Parecki, A. (2009). Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: The role of research and accountability. *Early Childhood Education*, 36, 385-392.
- Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27-43.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (27. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development theory and applications*. (T. Totan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı .
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Downer, J. T., & Mendez, J. L. (2005). African American father involvement and preschool children's school readiness. *Early Education and Development*, 16(3), 317-340.
- Doyle, A. (2012). Family literacy programs: Where have they come from and where are they going. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 85-102.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Ege, P. (2006). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 65, 6-10.
- Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi. (2011). *Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2004). *Anne-baba-çocuk eğitimi projesinin değerlendirilmesi*. Ankara.
- Epstein, J. L. (2002). School, family and community partnerships: Caring for the children we share. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. Rodriguez, & F. L. Voorhis (Eds), *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. (s. 20-42). Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & VanVoorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2nd Edition)*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.
- Er, Z., & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1-21.
- Erman-Aslanoğlu, A., & Kutlu, Ö. (2015). PIRLS 2001 verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Farver, J. A., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 196–212.
- Fletcher, J. M., & Lyon, G. R. (1998). Reading: A research-based approach. In Williamson, M. (Ed.), *What's Gone Wrong in America 's Classrooms* (s. 50-77). Stanford: Hoover Press Publication.
- Gest, S. D., Morgan, N. R., Domitrovich, C., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly* 19(2), 319-336.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoglu, Çev.) Ankara: Anı .

- Grieshaber, S., Shield, P., Luke, A., & Macdonald, S. (2011). Family literacy practices and home literacy resources: An Australian pilot study. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(2), 113-138.
- Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review* 32(1), 1-24.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 17-30.
- Güneş, F. (2000). *Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019a). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Güneş, F. (2019b). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Hanemann, U. (2017). *Tell me a story, Switzerland*. <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/tell-me-story-switzerland> adresinden alındı
- Hannon, P., Morgan, A., & Nutbrown, C. (2006). Parents' experiences of a family literacy programme. *Journal of early childhood research*, 4(1), 19-44.
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement do parents know they matter?* Research Report, Specialist Schools and Academies Trust, London: DCSF.

- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518818.pdf>. adresinden alındı
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Homer, L. (2008). *Review of the literature on family literacy*. Fredericton, New Brunswick: Literacy Coalition of New Brunswick.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer: London.
- Jama, D., & Dugdale, G. (2012). Literacy: state of the nation a picture of literacy in the UK today. *National Literacy Trust*, 1-7.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner, & M. Ö. Anay, Çev.) Ankara: Anı.
- 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(12), 524-546.
- Kadan, G. (2018). Aile eğitiminde yaklaşımlar . R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve aile*, içinde (s. 329-370). Ankara: Anı.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Kartal, H. (2019). Erken eğitim ve destek programları. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*, içinde (s. 157-227). Ankara: Anı.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.

- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millenium. *Teaching Education*, 11(3), 245-265.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Kılıç, F. (2018). *İlkokul 1. sınıf velilerine yönelik bir aile okuryazarlığı programı geliştirme çalışması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Kılınç, M. (2018). Millet mekteplerinin 1929 yılı eğitim öğretim faaliyetlerinin Cumhuriyet gazetesine göre basına yansımaları. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 93-102.
- Kim, Y., & Byington, T. (2016). Community-based family literacy program: Vomparing different durations and family characteristics. *Child Development Research*, 1–10.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kök, M., Tuğluk, M., & Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 295-303.
- Köksal-Akyol, A., Taştepe, T., Korkmaz, A. M., & Atlı, S. (2016). Sosyo-ekonomik durumları bakımından ailelerin eğitime katılımı. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 120-135.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(28), 283-298.

- Lam, S.-f., Chow-Yeung, K., Wong, B. P., Lau, K. K., & Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers: Results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 126–135.
- Leahy, M. A., & Fitzpatrick, N. M. (2017). Early readers and academic success. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7(2).
- Lemons, C. J., Fuchs, D., Gilbert, J. K., & Fuchs, L. S. (2014). Evidence-based practices in a changing world reconsidering the counterfactual in education research. *Educational Researcher*, 43(5), 242–252.
- Mathangwane, J., & Arua, A. (2006). Family literacy: Attitudes of parents towards reading in rural communities in Botswana. *Reading Matrix*, 6(2).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mesa, C., & Restrepo, M. A. (2019). Effects of a family literacy program for Latino parents: Evidence from a single-subject design. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(3), 356-372.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *0-36 Ay çocukları için eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi eğitimci kitabı*.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36baderegitemcikitap.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Yetişkin eğitimi okuma-yazma faaliyetleri*.
<http://hbo.meb.gov.tr/portaldosyalar/index.php?git=tarih> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*.
[https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.p](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
df adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8.sınıflar)*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden alındı

- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). *PISA 2018 Türkiye Ön Ulusal Raporu*. Ankara.
<https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3>
adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Aile okulu projesi*. <http://aileokulu.meb.gov.tr/> adresinden
alındı
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., . . . Marston, D.
(2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills.
School Psychology Review, 36(3), 433-452.
- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's
literacy development: Implications for family literacy programmes. *British
Educational Research Journal*, 35(2), 167-185.
- Mui, S., & Anderson, J. (2008). At home with the Johars: Another look at family literacy.
The Reading Teacher, 62(3), 234-243.
- Mulhern, M., Rodriguez-Brown, F. V., & Shanahan, T. (1994). Family literacy for language
minority families: Issues for program implementation. *NCBE Program Information
Guide Series*, 1-16.
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2021). *PIRLS 2021 Reading Assessment Framework*.
[http://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/a-definition-
of-reading-literacy/](http://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/a-definition-of-reading-literacy/) adresinden alındı
- Mullis, R. L., Mullis, A. K., Cornille, T. A., Ritchson, A. D., & Sullender, N. L. (2004).
Early literacy outcomes and parent involvement. Tallahassee: Florida State.
- National Center for Education Statistics. (2013). *National assessment of adult literacy: state
and county estimates of low literacy*. <http://nces.ed.gov/naal>. adresinden alındı
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national
early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

- National Head Start Association (NHSA). (2019). About NHSA: <https://www.nhsa.org/about-us/mission-vision-history/> adresinden alındı
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher* 58 (8), 771-773.
- OECD. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. www.oecd.org. adresinden alındı
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> adresinden alındı
- OECD. (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. PISA, OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>
- Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2018). *Program geliştirme*. (K. Gündoğdu, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. ed.). Edinburgh: Pearson.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öncü, T. (2018). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Özdoğan, F. (2006). Türkiye'de uygulanan anne-baba eğitim programları. *Küreselleşen Dünyada; Sosyal Hizmetlerin Konumu Hedefleri ve Geleceği Sempozyumu* (s. 29-34). Antalya: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9-34.

- Özel, O. (1996). *Ana-baba okulu (bir yetişkin denemesi)*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Özen-Altınkaynak, Ş. (2014). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora tezi.
<https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Pahl, K., & Kelly, S. (2005). Family literacy as a third space between home and school: Some case studies of practice. *Literacy*, 91-96.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., & Mason, J. M. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 173-195.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C., & Maynard, A. M. (2002). Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 3-13.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42(4), 315-332.
- Puranik, C., Lonigan, C. J., & Kim, Y.-S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474.
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647-658.

- Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., & Pietsch, M. (2018). Hamburg's family literacy project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings. *International Review of Education*, 64, 651-677.
- 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(2), 109-125.
- Restrepo, M. A., Schwanenflugel, P. J., Blake, J. J., & Neuhauser-Pritchett, S. (2006). Performance on the PPVT-III and the EVT: Applicability of the measures with African American and European American preschool children. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 37(1), 17-27.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Rowe, K. J. (2011). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 19-35.
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-278.
- Saracho, O. N. (1999). Families' involvement in their children's literacy development. *Early Child Development and Care*, 153(1), 121-126.
- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113-122.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (2 b.). (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.

- Seer, İ. (2015a). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama sureci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Seer, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı .
- Senchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
- Senchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Senchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Shanahan, T., Mulhern, M., & Rodriguez-Brown, F. (1995). Project FLAME: Lessons learned from a family literacy program for linguistic minority families. *The Reading Teacher*, 48(7), 586-593.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (1990). *The handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Simpson, S. (2003). *Early beginnings in reading development a family literacy program manuel*. Hamilton: The Hamilton Literacy Council & The Family Literacy Network.
- Soliman, J. (2018). The Even Start family literacy program: The rise and fall of family literacy and the need for its return. *Georgetown Journal on Poverty Law and Policy*, 25(3), 427- 450.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.

- St Clair, R. (2008). Reading, writing and relationships: Human and social capital in family literacy programs. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(2), 84-93.
- St. Pierre, R. G., Ricciuti, A. E., & Rimdzius, T. A. (2005). Effects of a family literacy program on low-literate children and their parents: Findings from an evaluation of the even start family literacy program. *Developmental Psychology*, 41(6), 953-970.
- Steensel, R. V. (2006). Relations between socio-culturel 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.
- Steensel, R. v., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Suizzo, M.-A., & Soon, K. (2007). Parental academic socialization: Effects of home-based parental involvement on locus of control across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 26(6), 827-846.
- Swain, J. M., & Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. 19(4) , 431-458.
- Swain, J., & Cara, O. (2018). The role of family literacy classes in demystifying school literacies and developing closer parent-school relations. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 111-131.
- Swain, J., Brooks, G., & Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research* 12(1) , 77 -91.

Swatosh, C. R. (2014). *Family literacy nights: Promoting child literacy at home*. (Master's thesis).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.901.9913&rep=rep1&type=pdf> adresinden alındı

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*(13), 101-116.

Tekin, V. N. (2014). *SPSS uygulamalı istatistik teknikleri* (3. b.). Ankara: Seçkin.

Terlitsky, A. B., & Wilkins, J. (2015). Characteristics of family literacy programmes that improve child literacy, behaviour and parenting skills. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 121-138.

Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2010). *Anne-baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa .

Tezel-Şahin, F., & Cevher -Kalburan, F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.

Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2020). Anne-baba eğitimi ve Türkiye'de uygulanan aile eğitim programları. G. Y. Tülin, *Anne baba eğitimi* içinde (s. 143-165). Ankara: Pegem Akademi.

Timmons, K., & Pelletier, J. (2014). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 510-532.

Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

- Türkoğlu, A. (1981). Cehaletle savaş. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 189-204.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 543-559.
- Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan örneği. *e- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-20.
- UNESCO. (2008). *Family literacy: A global approach to lifelong learning: Effective practices in family literacy and intergenerational learning around the world*. M. Elfert (Ed.), Paris: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2020). *Education: from disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alındı
- UNICEF. (2020). *Covid-19: are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/> adresinden alındı
- Ural, O. (2019). Dünden bugüne aile eğitimi. Şahin, F. T. (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde* (s. 49-70). Ankara: Anı.
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.

- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain, & Cole (Eds.) *Readings of Development of Children* (s. 34-40). New York: Scientific American Books.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Düşünce ve dil*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wasik, B. H., & Horn, B. V. (2012). The role of family literacy in society. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy*, (s. 22-44). New York: NY: Routledge.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.
- Yavuz, E. (2021). Eylem Araştırması. M. Çelebi içinde, *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5326/1485> adresinden alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8 b.). Ankara: Seçkin .
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Yıldız, M. (2021). Pandemi sürecinde öğrenme kayıpları ve okuma becerilerinin önemi. *Eğitimin Sesi*, 66, 10-15.
- Yıldız, M., Aksoy, E., Eryılmaz, M. A., & Korkmaz, C. (2021). Salgın (Covid-19) başladığında ilköğretim 1. sınıfta olan öğrencilerin 2. sınıf akıcı okuma becerileri:

Öğrenme kayıpları bağlamında bir değerlendirme. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 48-64.

Yıldız, M., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E., Ayaz, E., & Aklar, S. (2017). Bazı çocukların kitap okumayı sevmeme nedenleri. *International Journal of Academic Social Science Studies*(55), 507-524.

Yılmaz Hiğde, A. (2021). *Okul öncesinden ilkokula aile okuryazarlığı programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı



EKLER



EK 1. Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Değerlendirme Metinleri (Öğrenci Formu)

YARIŞMACI MARTI

Bir zamanlar kartallar arasında uçma yarışı düzenlenmişti. Bütün orman sakinleri en iyi uçan kuşların kartallar olduğunu biliyordu. Ama en hızlı uçan kartal hangisiydi? İşte, kartallar bunun da belli olmasını istiyorlardı. Yarışa katılmak isteyen kartallara, hazırlanmaları için bir ay süre tanınmıştı. Bütün kuşlar bu yarışı konuşuyor, kimin birinci olabileceğini tahmin etmeye çalışıyorlardı.

Orada bulunan bir martı ‘Bu yarışa ben de katılacağım’ dedi. Bütün kuşlar güldüler martıya. ‘Bir martı kartallarla boy ölçüşebilir mi?’ dediler.

Yarışmacı martı kararlıydı. Kimseyi umursamadı. Yapabileceğine inanıyordu. ‘Benim de kanatlarım var ve bir kartal gibi uçmak istiyorum.’ dedi.

Bir ay boyunca gece gündüz demeden çalıştı. Her gün biraz daha yükseğe uçtu. O güne kadar hiçbir martının denemediği mesafelere yükseldi. Hiçbir martının çırpmadığı kadar kanat çırttı. Yarışmaya hazırlanan kartallardan çok daha fazla çalıştı.

Sonunda yarışma günü geldi. Martılar, kartallar ve diğer kuşlar martının hiç şansı olmadığını düşünüyorlardı. Fakat yarışmanın sonucu onları yanılttı. Kartalların yarışında martı burun farkıyla ikinci olmuştu.

O günden sonra kuşlar arasında martının inanç ve gayretle kazandığı zafer hep konuşuldu.

İnci CEREN
(Düzenlenmiştir)

GERÇEK ARKADAŞ

Bugün en mutlu günüm. Bugün gerçek bir arkadaşım var. Adı Yağmur. Gerçek arkadaş nasıl olur?

Sizi anlar. Ona göre davranır. Oyun oynarken, ders çalışırken yanınızdadır. Sizi korur, yardım eder. Bunu gözlerinden anlarsınız. Sizi hiçbir zaman yanıltmaz.

Dinlenmeye çıkmıştık. Üç kişi top oynuyorduk. Yağmur, ben ve Murat... Okulun bahçesi küçüktü. Biz de bir köşede top tutmaca oynuyorduk. Nasıl olduysa oldu. Murat, topa ayağıyla sertçe vurdu. Top da gitti, bir çocuğun yüzüne çarptı. Ortalık birden karıştı. Çocuk bayılmıştı. Öğretmenlere haber verdiler. Çok korkmuştum. Öğretmen bunu kim yaptı diye sorunca Murat, benim yaptığımı söyledi. O an dünyam karardı. Öğretmenime, anneme, babama ne diyecektim ben?

Müdür, yanındaki öğretmenlere baktı. O sırada beklemediğim bir şey oldu. Yağmur, gerçek bir arkadaş olduğunu gösterdi. Öğretmene, “Murat yalan söylüyor. Topa vuran kendisidir. Deniz’in hiçbir suçu yok!” dedi.

O an dünyalar benim oldu. Gerçek arkadaş her zaman doğruyu söyler.

Yağmur, sevgili arkadaşım! Seni şimdi daha çok seviyorum! Ne olur, hiç değişme. Hep doğrucu ol! Hep arkadaşım olarak kal!

Aziz SİVASLIOĞLU
(Düzenlenmiştir)

SARMAN KEDİNİN YAVRULARI

Sarman'ı ilk kez bahçede görmüştüm. Yeşil çimenlerin üstüne yatmıştı. Güneşleniyordu. Tüyleri sarıydı. Kuyruğu uzun ve bol tüylüydü. Kirli yüzüne bakınca anladım. O bir sokak kedisiydi. Ama onu yine de çok sevdim.

Onu ikinci kez gördüğümde anne olmuştu. Altı yavrusu vardı. Dördü kendisi gibi sarıydı, ikisi ise siyahtı. Ona yaklaşınca beni fark etti. Yeşil gözlerini açıp kapadı. Sırtını okşadım. Hoşuna gitmişti. Sarı tüylü yavrulardan birini aldım. Dişlerini gösterip, “Fıff” diye ses çıkardı. Ben de onu annesinin yanına bıraktım.

O gün, ilk iş olarak bakkala gidip süt aldım. Küçük bir tabak buldum sonra. Yavrular sütü keyifle içtiler. Kalanını da anneleri içti.

Kedicikleri, her sabah böyle besledim. Bana alıştılar. Onları sevmeme, onlarla oynamama izin verdiler. Evimde bir köpeğim vardı. Olmasaydı yavrularından birini alır, evime götürürdüm. Çok da mutlu olurduk.

Günler geçti, yavrular azaldı. En son gördüğümde iki yavru kalmıştı. Dilerim, o dört yavruyu kedi sevenler götürmüştür. Kalan iki yavruya ne olur, bilemem. Birileri almazsa da yaşayabilirler. Yaşasınlar. Onlar ne ilk ne de son sokak kedisi olacaklar.

AZİZ SİVASLIOĞLU

EK 2. Okuma Prozodisi Rubriği

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemektedir. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmektedir. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmektedir.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlama ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalması, kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmektedir.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “sorunlu nokta” vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmektedir.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

EK 3. Okuduğunu Anlama Rubriği

Ölçütler	Tam Cevap	Yarım/Eksik Cevap	Cevap Yok/Yanlış Cevap
Ana Karakter			
Diğer Karakter(ler)			
Olayın Geçtiği Yer			
Olayın Geçtiği Zaman			
Başlatıcı Olay			
Problem			
Çözüm			
Sonuç			
Ana Fikir/ Çıkarım			
Duygu/Tepki			

EK 4. Akıcı Okuma Düzeyi Belirleme Formu (Araştırmacı Formu)

İsim:

Metindeki Toplam Kelime Sayısı:

Okuma Hataları

Atlama Ekleme Tekrar Yanlış Okuma Ters Çevirme Hiç Okuyamama (Öğretmen tarafından verilen kelime)

Toplam Hata Sayısı:

Dakikada doğru okunan kelime sayısı:

Kelime Tanıma

(Doğru Okunan Kelime Sayısı) / (Okunan Toplam Kelime Sayısı) = ————— = %.....

Prozodi

Ölçülecek Özellikler	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi				
Anlam Üniteleri ve Tonlama				
Pürüzsüzlük				
Hız				
Toplam Puan				

Okuduğunu Anlama:.....

EK 5. Aile Okuryazarlığı Değerlendirme Aracı (Örnek Maddeler)

1. BÖLÜM

EBEVEYN OKURYAZARLIK TUTUM ÖLÇEĞİ

Ebeveyn, bu bölümü kendisi ile ilgili dolduracaktır.

Aşağıdaki her bir ifadeye katılma durumunuzu işaretleyiniz. (Her satırda sadece bir kutu işaretleyiniz)

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Boş zamanlarımı yazı yazarak geçirmeyi severim.	()	()	()	()	()
2. Yazı yazmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
3. Yazı yazmak bana kolay gelir.	()	()	()	()	()
4. Yazmamı geliştirmek için çabalarım.	()	()	()	()	()
5. Farklı yazı türleri (şiir, günlük, güzel sözler vb.) yazarım.	()	()	()	()	()
6. Düzenli bir yazı yazma alışkanlığım yok.	()	()	()	()	()
7. Okumak benim için eğlencelidir.	()	()	()	()	()
8. Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi severim.	()	()	()	()	()
9. Düzenli bir okuma alışkanlığım yok.	()	()	()	()	()
10. Okurken sıkılırım.	()	()	()	()	()
11. Okumamı geliştirmek için çabalarım.	()	()	()	()	()

Soru A) Aşağıdaki bireylerden hangisi/hangileri okuma yazma konusunda çocuğunuza örnek olmaktadır?

Anne ()

Baba ()

Kardeş ()

Hiç kimse ()

EK 6. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

1. Yaptığımız okuma etkinliklerinin okumanıza katkısı oldu mu? Nasıl?
2. Yaptığımız yazma etkinliklerinin yazma becerinize katkısı oldu mu? Nasıl?
3. Yaptığımız etkinliklerden zorlandıklarınız var mı? Neden?
4. Yaptığımız etkinliklerden hangilerini beğendiniz? Neden?
5. Yaptığımız etkinliklerden sonra evde ailenizle ne gibi etkinlikler yapmaya başladınız?
6. Evde yaptığınız etkinliklerden hangisini aileniz beğendi?

EK 7. İhtiyaç Analizi Görüşme Formları

A) Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

1. Ailenin, çocukların eğitim – öğretim sürecindeki rolü ve önemi nedir?
2. Aileler çocuklarının eğitim – öğretimleri için neler yapmalı? Neler yapmamalı?
3. Aileler okulda ve sınıfta yapılan etkinlik, kutlama, toplantı vb. ne düzeyde katılıyor?
Neden?
4. Aileler, çocukları ile birlikte kitap okuyor mu?
Aile ile çocuğun birlikte okuması neden önemlidir?
Aile ile çocuğun birlikte okuması ve öğrenmesi için öğretmene düşen görev ve sorumluluklar neler olabilir?
5. Aileyi, eğitim – öğretime dâhil etmenin öğrenci, öğretmen ve aile açısından ne gibi getirileri olabilir?
6. Aileler kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmek için çaba gösteriyor mu? Neden?

B) Öğrenci Görüşme Formu

1. Ailen okulda öğrendikleriniz hakkında seninle konuşur mu? Neler konuşursunuz?

2. Ödevlerinde, derslerinde zorlandığında kimden yardım istersin?

Derslerine, ödevlerine yardım etmese ne olurdu?

3. Sen evde kitap okuyor musun?

Kitap okumayı seviyor musun?

Sen evde hikâye kitabı okurken seninle birlikte kimler kitap okuyor?

Evinizde kimler hiç kitap okumaz?

Evde kimin seninle birlikte kitap okumasını istersin? Neden?

4. Evde kitaplığın var mı?

5. Ailen okulda öğretmeninin düzenlediği etkinliklere katılıyor mu?

Ailen okuldaki etkinliklere katıldığında ne hissedersin?

6. Ailenin bazı derslere seninle birlikte gelmesini, aynı sırada oturup birlikte kitap okuyup derslerle ilgili etkinliklere katılmasını ister miydin?

Ailenle sınıfta neler yapmak istersin?

C) Ebeveyn Görüşme Formu

1. Ailenin çocukların eğitim – öğretim sürecindeki rolü ve önemi nedir?
2. Aileler, çocuğunun eğitim – öğretimine neden destek olmalı? Siz çocuğunuzun eğitim – öğretimine konularda destek oluyorsunuz, örnek verebilir misiniz?
3. Evde ve okulda çocuklarının eğitim – öğretim sürecine katılan ebeveyn hakkında neler düşünüyorsunuz?

Bu ebeveynin çocuğun okul başarısına nasıl bir etkisi olur?

Bu ebeveynin öğretmene nasıl bir etkisi olur?

Bu ebeveynin evdeki diğer aile bireylerine nasıl bir etkisi olur?

Bu ebeveynin topluma etkisi nasıl olur?

4. Okulda ailelere ve öğrencilere ne gibi etkinlikler yapılırsa çocuğunuzun okul başarısına katkı sağlar? Okulda ailelere ve öğrencilere ne gibi etkinlikler yapılırsa sizin okuma ve yazmanıza katkı sağlar?
5. Çocuğunuz ile birlikte kitap okuyor musunuz?
6. Aile ile çocuğun birlikte okuması neden önemlidir?
7. Kendi okuma – yazma becerilerinizi geliştirmek için çaba gösteriyor musunuz?
Neler yapıyorsunuz?

D) Okul Yöneticisi Görüşme Formu

1. Ailenin çocukların eğitim-öğretim sürecindeki rolü ve önemi nedir?
2. Aileler, çocuğunun eğitim – öğretimine neden destek olmalı?
3. Ailenin, çocuğunun eğitim – öğretimine destek olması için sizce öğretmene ne gibi görev ve sorumluluklar düşer?
4. Ailenin, çocuğunun eğitim – öğretimine destek olması için okul idaresine ne gibi görev ve sorumluluklar düşer?
5. Aileleri, okula toplantı, ortak öğrenme etkinlikleri vb. amaçlarla davet ediyormusunuz? Hangi etkinlikler için davet ediyorsunuz?
Davet ettiğiniz etkinliklerle ilgili geri dönütler nasıl?
6. Aile ve okul işbirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK 8. Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Yaptığımız okuma etkinliklerinin çocuğunuzun okumasına katkısı oldu mu? Nasıl?
2. Yaptığımız yazma etkinliklerinin çocuğunuzun yazma becerisine katkısı oldu mu?
Nasıl?
3. Yaptığımız etkinliklerden zorlandıklarınız var mı? Neden?
-Çocuğunuzun zorlandığı etkinlikler var mı? Neden?
4. Yaptığımız etkinliklerden hangilerini beğendiniz? Neden?
-Çocuğunuz hangi etkinlikleri beğendi? Neden?
5. Yaptığımız etkinliklerden sonra evinizde sizde ve çocuğunuzda ne gibi değişimler oldu? Evde çocuğunuzla ne gibi etkinlikler yapmaya başladınız/yapıyorsunuz?

EK 9. Program Kapsamında Uygulanan Etkinliklerden Fotoğraflar



Fotoğraf 1: “Sınıfta Sessiz Okuma Saati” isimli etkinlik kapsamında yapılan okuma etkinliğinden bir fotoğraf

NİSAN
2022

HER GÜN KAC SAYFA KİTAP OKUDUĞUMUZU YAZALIM

PANARTAR	HAFT	ÇARŞAMA	PERŞENB	CUMA	CUMARTEN	PAYAN
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

30 40 15 15 33 47

50 70 29 30 33 20 20

33

HER GÜN KAC SAYFA KİTAP OKUDUĞU MUZU YAZALIM

PAZARTESİ SALI ÇARŞAMBA PERŞEMBE CUMA CUMARTESİ PAZAR

30 33 31 35 30 29

49 15 15 56 24 24 42

60 32 32 20 30 25 25

70 20 20 20 20 20 70

NİSAN

HİR GÜN KAC RAYFA KİTAP OKUTURUZ, NOT EDİLEBİLİR

EBEVEYN

2022

HAFTESİ	SAL	ÇERÇİME	FİGÜR	DİŞ	SİYAHİ	PAZAR
10	10	74	34	20	20	10
11	11	18	11	11	11	11
12	12	21	21	21	21	21
13	13	21	21	21	21	21
14	14	21	21	21	21	21
15	15	21	21	21	21	21
16	16	21	21	21	21	21
17	17	21	21	21	21	21
18	18	21	21	21	21	21
19	19	21	21	21	21	21
20	20	21	21	21	21	21
21	21	21	21	21	21	21
22	22	21	21	21	21	21
23	23	21	21	21	21	21
24	24	21	21	21	21	21
25	25	21	21	21	21	21
26	26	21	21	21	21	21
27	27	21	21	21	21	21
28	28	21	21	21	21	21
29	29	21	21	21	21	21
30	30	21	21	21	21	21
31	31	21	21	21	21	21

"El kitabları okumak
güçlü kızılaben ve şif
mıyın" - "okuyan anneler
gladı"

(Rene Descartes)

[illegible]

Fotoğraf 2: “Her Gün Kitap Okuyalım mı?” isimli etkinlik kapsamında öğrenci ve ebeveynlerin okudukları sayfa sayısını yazdıkları dosyalarından örnekler



Fotoğraf 3: “Hikâye Dinliyoruz” isimli etkinlik kapsamında yapılan okuma etkinliğinden bir fotoğraf



Fotoğraf 4: “Çocuğun Başarısında Ailenin Rolü” isimli etkinlik kapsamında yapılan ebeveyn bilgilendirme toplantısından bir fotoğraf



Fotoğraf 5: “Beni Tanıyın” isimli etkinlik kapsamında yapılan ebeveyn ve çocuğun birlikte yaptığı yazma etkinliğinden fotoğraflar.



Fotoğraf 6: “Ebeveynler Çocuklara Okuyor” isimli etkinlik kapsamında yapılan okuma etkinliğinden fotoğraflar

EK 10. Veri Toplama Aracı Kullanım İzinleri

Okuduğunu Anlama Rubriği Gelen Kutusu x

 **SONGÜL AKLAR** 21 Ağustos Cmt 11:19 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: s.ceyhan

Merhaba Sümeyra Hocam,
Ben Songül Aklar. Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora tez dönemi öğrencisiyim. Prof. Dr. Mustafa Yıldız danışmanlığında " Aile Okuryazarlığı Programı ile Dezavantajlı İlkokul Öğrenci ve Ebeveynlerinin Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi" tez konusunu çalışıyorum. Sizin tezinizde geliştirdiğiniz "Okuduğunu Anlama Rubriği"ni izniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi günler dileklerle...

 **Sumeyra CEYHAN** 21 Ağustos Cmt 12:35 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben

Merhaba, öncelikle doktora tez çalışmalarınızda kolaylık ve başarılar dilerim. Geliştirdiğim rubriği elbette kullanabilirsiniz. Doktora tezim Ulusal Tez Merkezinde var. Rubriğin geliştirilme ve uygulanış aşamalarını tezde bulabilirsiniz. İyi günler dilerim.

21 Ağu 2021 Cmt 11:19 tarihinde SONGÜL AKLAR <[redacted]> şunu yazdı:

...

Ölçek Kullanımı için İzin Gelen Kutusu x

 **SONGÜL AKLAR** 17 Ekim Paz 22:03 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: yasinokzara

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Songül Aklar. Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora tez dönemi öğrencisiyim. Prof. Dr. Mustafa Yıldız danışmanlığında " Aile Okuryazarlığı Programı ile Dezavantajlı İlkokul Öğrenci ve Ebeveynlerinin Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi" tez konusunu çalışıyorum. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ni izniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dileklerle.

 **Yasin Ozkara** 18 Ekim Pzt 13:31 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben

Sayın Songül Aklar,
Türkçe'ye uyarlamış olduğum 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ni kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

EK 11. Aile Okuryazarlığı Uygulama Planı ve Örnek Bir Eylem/Ders Planı**AİLE OKURYAZARLIĞI UYGULAMA PLANI**

TARİH	ETKİNLİK ADI	UYGULANAN GRUP
1. Hafta	• Aile Bilgilendirme Toplantısı • Aile Okuryazarlığı Programı Tanıtımı • Programa Katılmaya İstekli Aile Üyesine Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin Uygulanması	Aile
1. Hafta	• Öğrenci Bilgilendirme Toplantısı • Aile Okuryazarlığı Programı Tanıtımı	Öğrenci
1. Hafta	• Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
1. Hafta	• Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
2. Hafta	• Neden Kitap Okumalı? • Her Gün Kitap Okuyalım mı?	Aile
2. Hafta	• Her Gün Kitap Okuyalım mı?	Öğrenci
3. Hafta	• Beni Tanıyın	Aile ve Öğrenci
3. Hafta	• Tekerleme Sayışmaca Okuyorum	Öğrenci
4. Hafta	• Çocuğun Başarısında Ailenin Rolü	Aile
4. Hafta	• Hikâyeler Bize Sorulur	Öğrenci
5. Hafta	• Tiyatro Oynuyoruz	Öğrenci
5. Hafta	• Ebeveynler Çocuklara Okuyor	Aile
5. Hafta	• Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
5. Hafta	• Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
6. Hafta	• Hikâye Okuyoruz	Aile ve Öğrenci
7. Hafta	• En Sevdiğim Meyve ve Özellikleri	Öğrenci
7. Hafta	• Hikâye Dinliyoruz	Aile ve Öğrenci
8. Hafta	• Köyde Bir Günüm	Aile ve Öğrenci

8. Hafta	• Bilmece Bildirmece	Öğrenci
9. Hafta	• En Sevdiğim Yemeğimin Tarifi	Aile ve Öğrenci
9. Hafta	• Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
9. Hafta	• Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
10. Hafta	• En Sevdiğim Hayvan ve Özellikleri	Öğrenci
10. Hafta	• Ülkemizin İncileri	Aile ve Öğrenci
11. Hafta	• Bir Kış Gününde Biz	Aile ve Öğrenci
11. Hafta	• İlk Şiir Defterim	Öğrenci
11. Hafta	• Her Eve Kitaplık Lazım	Aile ve Öğrenci
12. Hafta (Ara Tatil Süreci)	• Benim Kitap Ayracım	Öğrenci
13. Hafta	• Birlikte Okuyoruz	Aile ve Öğrenci
Uygulama Süreci İçerisinde	• Ev Ziyareti (Ders dışı etkinlik)	Aile ve Öğrenci
14. Hafta	• Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
14. Hafta	• Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçümü	Öğrenci
14. Hafta	• Programa Katılan Ebeveyn Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin Uygulanması	Aile
14. Hafta	• Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Yüz Yüze Görüşme	
15. Hafta	• Öğrenci Odak Grup Görüşmesi	Öğrenci
Uygulama Süreci İçerisinde	• Araştırmacı Günlüğü	Öğretmen
	• Program Sonu Ödül Takdimi	Öğrenci
Program Sonu	• Aile Çocuk Birlikte Gezi ve Piknik	Aile Öğretmen

ÖRNEK BİR EYLEM/DERS PLANI

ZAMAN 3. Hafta	DERS PLANI 5	SÜRE 40 dakika
ETKİNLİK ADI Beni Tanıyın		
BECERİ ALANI Yazma		
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI 1. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazar. 2. Yazdığı materyali arkadaşları ile paylaşır. 3. Yaratıcı yazma çalışmaları yapar.		AİLE KAZANIMLARI 1. Çocuğuyla birlikte okuryazarlık gelişimi sürecini paylaşır. 2. Çocuğunun eğitim – öğretimine katkıda bulunmanın hazzını yaşar. 3. Çocuğu ile yazma etkinlikleri yapmaya istekli olur. 4. Yaratıcı yazma çalışmaları yapar.
ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ Yaratıcı Yazma		
ARAÇ-GEREÇ “Beni Tanıyın” isimli etkinlik kâğıdı		
DERS ALANI Sınıf		
UYGULAMA SÜRECİ 1. Aileler okula davet edilir. 2. Öğrencilere ve ailelere bu derste hangi etkinliğin yapılacağı hakkında kısa bir bilgi verilir. 3. "Beni Tanıyın" isimli etkinlik hem velilerin hem öğrencilerin daha rahat göreceği şekilde etkileşimli tahtaya yansıtılır. 4. Bu etkinlik kâğıdına kendileri ile ilgili bilgileri yazmaları istenir. 5. Yazı yazarken yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiği hatırlatılır. 6. Hem öğrenci hem aile üyesine etkinlik kâğıdı ayrı ayrı verilir. 7. Öğrenci, kendi etkinlik kâğıdına kendisi ile ilgili bilgileri; aile üyesi, etkinlik kâğıdına kendisi ile ilgili bilgileri yazar.		

8. Öğretmen yazıları yazarken ebeveyn ve öğrencilerin bulunduğu sıralara gider, öğrencileri ve ebeveynleri destekler, cesaretlendirir, yazılardaki eksik kısımları görmelerini sağlar.
9. Yazılardaki eksik ve hatalar için öğretmen dönüt – düzeltme verir. Ebeveyn ve öğrencilere eksiklerin giderilmesinin, hataların düzeltilmesinin neden önemli olduğu anlatılır.
10. Yazma çalışması sonrasında öğrencilerden ve aile üyelerinden yazdıklarını sınıfa okumaları, paylaşımları istenir.

EVDE YAPILACAK ETKİNLİK

Yapılan etkinliğin evde öğrenci tarafından anlatılması, etkinlik hakkında diğer aile üyeleri ile konuşulması ve diğer aile üyelerinin de etkinlik sorularına cevap vermeleri istenir.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..