

Családi literációs programok

A felmérések tanúsága szerint a családi literációs modellek, a szülők írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységei és attitűdjei, a közvetített minta döntő hatással van a gyermek írás- és olvasásfejlődésére, arra, hogy az írásbeliség és az azzal megszerezhető tudás milyen szerepet fog játszani későbbi életében. Ezért válnak egyre népszerűbbé a családokat is bevonó, elsősorban iskolai, valamint könyvtári programok, ahol a szülőkkel való együttműködés célja annak a tudásnak a kialakítása, amely az írás és olvasás sikerességéhez kell. Az egyirányú kommunikációs modelleket, ahol a szülőket tanácsokkal látják el, nagyon sok szempontból hasznosnak találták a gyermek literációs fejlődésében, a szakemberek azonban még hasznosabbnak ítélik azokat a programokat, amelyek a kétirányú kommunikációt tekintik alapnak, ahol a pedagógusok információt cserélnek a szülőkkel arról, hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni az írás-olvasás eseményeket.

Bevezető

Egy amerikai felmérés szerint (PARATORE, 2002) tíz tanárból hét a szülőket hibáztatta a kudarcokért, akik idő, érdeklődés vagy tudás hiányában nem képesek kellőképpen támogatni gyermekük literációs fejlődését. Tény, hogy az írás-olvasás esemény megléte/hiánya, mennyisége/minősége függ a család szociokulturális helyzetétől, azon belül a szülők iskolázottságától, és függ a kulturális szokásaitól is. A közösségeknek, társadalmi csoportoknak saját szabályaik vannak arra vonatkozóan, hogyan osztják meg egymással az írott szövegből származó információkat. Bizonyos közösségekben ez a mód közel áll az iskola által elvárt mintához, más esetben különbözik attól. Szerencsésebb esetben a gyermekintézmény dolgozói arra törekednek, hogy megismerjék a családokat, majd hatékonyan segítsék a gyermek literációs fejlődését.

A pedagógusok beszámolóit szerint már iskolába kerüléskor a gyermekek meglehetősen eltérő előismerettel rendelkeznek az írásbeliséggel kapcsolatos tudás tekintetében, ami elsősorban családi szocializációs eltérésekre, illetve az eltérő érdeklődésre vezethető vissza. Vannak olyan nagycsoportos óvodások, akiknek alig van ismeretük az írott nyelvről, mások ismernek szóképeket, de nem tudják az elemeit, vannak, akik néhány betűt ismernek.

A pedagógiai következmények kezelésére két alapvető lehetőség kínálkozik: az egyik a gyermekintézmények feladata és lehetősége az írásra és olvasásra szocializálásban, a másik pedig az intézmények által kezdeményezett családi programok.

Az egyirányú kommunikációra építő családi literációs programok

Oktatási, nevelési szakemberek már régóta foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogyan lehet befolyásolni a család és a gyermekintézmény kapcsolatát az írásbeliség területén. Amerikában különösen népszerűek a szülők bevonására építő programok; ezek száma egyre nő. A családi literációs program általános fogalma jelenti egyrészt azokat a törekvéseket, amelyek arra irányulnak, hogy a szülőknek nyújtsanak segítséget gyermekük literációs fejlődésének támogatásában. Például olyan kezdeményezések tartozhatnak ide, amelyek a meseolvasás minőségét és gyakoriságát befolyásolják pozitív irányban, de ide tartozik az otthoni író- és olvasósarok kialakítása, könyvtárlátogatás, az ábécé tanítása, segítség a házi feladatban.

A generációk közötti családi literációs programok annyiban különböznek az előbbtől, hogy több generáció (a szülők és a gyerekek) együttes segítésére fókuszálnak, arra, hogy a szülők hogyan segíthetik gyermeküket az iskolaorientált literációs szokások elsajátításában, miközben saját literációs és nyelvi készségeik is pozitív irányban változnak. Az Even Start Program például az Egyesült Államok nagyszabású kezdeményezése, amely különösen kecsegtető eredményekről számolt be a családok bevonását illetően (PARATORE, 2002; STRICKLAND, 2002). A program családlátogatással, tanácsadással, a szülők képzésével segít abban, hogy a szülők gazdag literációs környezetet alakítsanak ki gyermekeik számára, illetve partnerek legyenek a kicsik ilyen irányú fejlesztésében. A generációk közötti családi literációs programok Amerikában elsősorban a nem angol anyanyelvű családokban váltak népszerűvé. Klasszikus példája a Head Start program, amely ugyancsak a hátrányos helyzetű családoknak igyekszik segítséget nyújtani, többek között a nevelés és oktatás terén (TRACEY, 2000; PARATORE, 2002). 2005-ig több mint 22 millió gyermek vett részt a programban még iskoláskor előtt azzal a céllal, hogy megfelelő készséggel kezdhessék az iskolát.

Ezekben a programokban egyirányú kommunikációs modellről van szó, mert a hagyományos értelmezés szerint az otthon és a gyermekintézmény kapcsolata olyan egyirányú viszonyt és kommunikációt feltételez, ahol az óvoda, illetve az iskola továbbítja az információt a család felé. (Például hírlevelek és olyan programok, amelyek azt az üzenetet közvetítik a szülőknek, hogy mennyire fontos a gazdag írásbeliségű családi háttér.) Az alábbi területek kiemelt jelentőséget kapnak (TRACEY, 2000):

(1) Fizikai környezet

A gazdag írásbeliségű otthonokban mindenhol könyvek és különböző íróeszközök vannak (beleértve a számítógépet is), amelyek könnyen elérhetők a gyermek számára. A gyerekeknek – gyakran az egészen kicsiknek is – saját íróasztaluk van (egy nyugodt hely), szintén bőségesen ellátva papírral és íróalkalmatosság-gal, amit bármikor használhatnak. Cél, hogy a gyerekek legyenek saját könyvei,

amelyek egy része a család állandó tulajdonában van, a többit a könyvtárból vagy a gyermekintézményből lehet kölcsönözni (ez utóbbi is egy szoros kapocs az óvoda/iskola és a család között). A pedagógusok ennek a környezetnek a pozitív hatását közvetítik a szülők felé a korábban említett módon, vagy esetleg könyvet küldenek a gyermek családjába.

(2) *A gyermeknek szóló felolvasás pedagógiai jelentősége*

A kutatások kimutatták, hogy azok a gyerekek, akiknek iskoláskoruk előtt kevesebb írás-olvasás eseményben volt részük, az iskolában rosszabb olvasók lettek (PARATORE, 2002 hivatkozik az alábbi kutatókra DURKIN, 1966; BRIGGS-ELKIND, 1977; CLARK, 1976; DUNN, 1981; MASON, 1980; MORROW, 1983).

Egyes kutatások szerint a gyermeknek szóló felolvasás felelős a gyermek éves szókincsgyarapodásának egyharmadáért, és ugyancsak kedvezően befolyásolja a későbbi iskolai előrehaladást (NEUMAN-BREDEKAMP, 2000: hivatkozik ANDERSON 1995; NAGY és HERMAN 1987 kutatásaira). „*A legfontosabb tevékenység annak a tudásnak a kialakításához, amely az írás és olvasás sikerességéhez kell, a kisgyermeknek szóló felolvasás. [...] A felolvasás a leghatékonyabb reklámja az olvasás nyújtotta örömeinek.*” (LESIAK idézi ANDERSON, HIEBERT, SCOTT és WILKENSONT 1997: 145). Vagyis mindenképpen összefüggés van a gyermek későbbi olvasási teljesítménye, valamint aközött, hogy gyermekkorában mennyit olvastak neki. Egy japán kutatás (SUGIYAMA-SAITO, 1973) például kimutatta, hogy a korai olvasóknál az anyák sokkal korábban kezdtek meséket olvasni a gyermekeknek. Egy kanadai kutatás (PATEL-PATTERSON, 1982) hasonlóan azt találta, hogy a korai olvasóknak naponta olvasnak fel meséket (idézi TÓTH, 2002:21). Ezt az eredményt azonban finomította az a vizsgálat, amelyből kiderült, hogy amikor a családok szocioökonómiai státusában, a család általános literációs szokásaiban nagy különbségek vannak, a felolvasás fontos, de önmagában nem elegendő „írás-olvasás esemény” (LESIAK, 1997; PARATORE, 2002 hivatkozik SCARBOROUGH, DOBRICH és HAGERTE 1994).

(3) *Közös olvasás, szülő-gyermek interakciók*

Az előbb említett kutatási eredményekkel összhangban a szakemberek ezt a tevékenységet tartják az egyik legmeghatározóbb tényezőnek a gyermek későbbi olvasói magatartását tekintve. A kisgyerek számára a meseolvasás legtöbbször örömforrás, a megnyugvás eszköze (pl. betegség idején), vagy a szülővel való kapcsolattartás lehetősége (esti mese, mint a lefekvészi szertartás része). Az írásbeliséget értékeknek tekintő családokban a szülők kijelölik a napnak egy szakát (általában az elalvás előtti perceket), amikor mesét olvasnak gyermeküknek, így ez mindennapi tevékenységgé válik.

A közös olvasás gyakran párbeszédés formában megy végbe, ahol a beszélgetés irányulhat a könyv illusztrációira (a szülő sokszor nemcsak megmutatja a képet, ha-

nem kérdéseket is feltesz, vagy kommentál), lehet visszacsatolás is, természetesen sok kérdéssel. Mindezek során a gyermek elsajátítja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, valamint társalgási eljárásokat gyakorol be, a gyermek partnerként, „olvasóként” viselkedik. Az interaktív jelleg mellett a gyermek egy idő után a hallgatói magatartást is elsajátítja. Természetesen már azelőtt is érdemes a kisgyerekeknek olvasni, hogy megtanulna beszélni, ugyanis a kisbabák szeretik hallani az emberi hangot, így a felolvasást kellemes érzésekkel társítják.

A gyermeket körülvevő környezet olvasással kapcsolatos elemei beépülnek a mindennapi társalgásba. A gyerek megérti az olvasott könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, válaszol is ezekre, utal az írott forrásból származó ismeretekre. Már azelőtt értő, kritikus olvasóként viselkedik, hogy konvencionális értelemben megtanulna olvasni. Vagyis ezek a tanító-gyakoroltató tevékenységek egy egész sor, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. A gyerekek egészen kicsi koruktól kezdve tudják, hogy a könyveket nézegetni lehet, sőt olvasással meg lehet fejteni, ami a lapokra rá van nyomtatva. A mesekönyvek szövegét a felnőtt (vagy idősebb testvér) olvassa fel, de azok a gyerekek, akik látják a környezetükben a felnőtteket, idősebbeket olvasni, lassan megtanulják, hogyan „működik” az írott szó, hogyan viszonyul egymáshoz a szöveg és a valóság, hogyan lehet „lefordítani” az egyiket a másikra (mit tudnak a könyvből saját életükre, tapasztalataikra vonatkoztatni), megtapasztalják, hogy az írásban más tér-idő keret érvényes.

A könyves kultúra különféle helyzeteket és műveleteket foglal magába: olvasást, felolvasást, lapozást, így a gyerekek egy sor olvasással/írással kapcsolatos technikai tudásra is szert tesznek. Ilyen pl. a lapozás, a direkcionalitás, azaz, hogy a magyar sorvezetés balról jobbra, fentről lefelé halad, általában a bal felső sarokban kezdjük el az írást, szóköz van a szavak között, írásjelet teszünk a mondat végére. Ezek egyenes következménye lehet a kvázi-olvasás és kvázi-írás, jóval az írás-olvasás tényleges technikai elsajátítása előtt. Ilyenkor a kisgyerekek megjegyzik, hogy melyik képhez milyen szöveg tartozik, vagy önállóan talál ki szöveget, és imitálja az olvasást. A „hitelesség” kedvéért akár az ujjával is követi a sorokat. A gyermekek a mesék nyelvezetét is megtanulják, és előszeretettel használják azok fordulatait („*Hol volt, hol nem volt...*”). Amikorra ezek a gyerekek óvodába, iskolába kerülnek, már többéves tapasztalattal rendelkeznek az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban, amelyek alapvetően fontosak az írásbeliségre épülő kommunikáció elsajátításához.

Az eddig elmondott jellegzetességek összhangban vannak az iskolai kommunikációval, az írásbeliséggel kapcsolatos elvárt viselkedéssel. Csak egyetlen példa a sok közül, az előbb említett párbeszédes olvasás, ami az együtto olvasás speciális formája. A párbeszédes olvasás folyamán a felnőtt figyelmesen hallgat, kérdéseket tesz fel, újabb információkkal bővíti a társalgást, és a gyermeket is arra biztatja, hogy egyre összetettebb formákkal járuljon hozzá a társalgáshoz. A

közös olvasás során hat olyan tényezőt találtak, amelyek pozitívan befolyásolják a gyermek literációs fejlődését (TRACEY, 2000 hivatkozik FLOODRA, 1977):

- (1) a gyermek által kimondott összes szó a közös olvasás során;
- (2) a gyermek által megválaszolt kérdések száma;
- (3) a gyermek által feltett kérdések száma;
- (4) a szülő előkészítő, bemelegítő kérdéseinek száma;
- (5) az olvasás után, a szülő által feltett értékelő kérdések száma;
- (6) a szülő által kimondott pozitív megerősítések mennyisége.

Taylor és Strickland (1986) vizsgálta (TRACEY, 2000 hivatkozik TAYLOR és STRICKLANDRA), hogy a szülők segítettek gyermekeiknek új szavakat vagy fogalmakat elsajátítani a meseolvasás során, az olvasottakat összekapcsolták a gyermek valódi életével, kiterjesztették a történetet, miközben bátorították gyermeküket az aktív részvétellel.

A családoknak segítő pedagógiai munka lényege, hogy olyan stratégiákat tanítson meg a szülőknek, amelyek különösen hatékonyvá teszik a közös meseolvasást. (Pl. „The Parents as Partners Reading Program” (1995) – A szülők, mint partnerek olvasási program.) A javaslatok az alábbiak:

- Beszéltesse gyermekét! A gyermek a beszélgetés és a kérdésfeltevés során tanul. Egy lehetséges módja a szóra bírásnak, ha afelől érdeklődünk, vajon mi fog történni később a történetben.
- Segítsen neki megérteni a történetet! Néha a gyermekek nem értik a könyvben megfogalmazottakat. Ilyenkor segíthetjük a megértést, ha elmondjuk a történetet a saját szavainkkal.
- Dicsérje gyermekét, ha valami érdekeset mond a könyvről vagy ügyesen olvas!
- Kösse a történetet saját életükhöz, olyan emlékekhez, amelyek valóban megtörténtek! Erre bátorítsa gyermekét is!
- Tegyen fel kérdéseket meseolvasás közben! A „Miért?” és „Hogyan?” kérdések különösen hasznosak lehetnek.
- Várja meg a válaszokat a kérdés feltevése után! A legtöbb gyermeknek időre van szüksége ahhoz, hogy jó választ adjon a jó kérdésekre.
- Kisebb gyermeknél mutasson rá a szavakra, amikor olvas! Ez segíti a nyelvi tudatosság kialakulását, fejlődését, hiszen a gyermeknek lesz fogalma a nyelv elemeiről. Megtanulja, hogy (a mi kultúránkban) balról jobbra olvasunk, és csak akkor lapozunk, ha az összes szót elolvastuk azon az oldalon.
- Nagyobb (már olvasni tudó) gyerekekkel felváltva olvassanak!
- Körültekintéssel válasszon könyvet, olyat, ami megfelel a gyermek aktuális szintjének!
- Legyen az olvasás öröm!

Egyéb tanácsok, ötletek a családi programokból, amit a szülők tehetnek gyermekük olvasóvá nevelése érdekében

- Biztosítsanak a gyermeknek gazdag nyelvi környezetet: Meséljenek történeteket, énekeljenek dalokat, mondjanak verseket, mondókákat, írják le a környező világot, nevezzék meg a dolgokat!
- Próbáljanak meg mindennap legalább fél órát olvasni a gyermeknek! Ha nem érnek rá, kérjék meg valamelyik nagyszülőt vagy idősebb testvért!
- Korlátozzák a tévénézés idejét! Keressenek olyan műsorokat vagy video- és DVD-filmeket, amiket együtt tudnak megnézni, és utána meg is beszélnek a kisgyerekekkel!
- Nevezetes alkalmakra ajándékozzanak könyveket!
- A szülő a gyermek legfontosabb modellje. Teremtsenek olyan alkalmakat, amikor a kisgyerek látja a családtagokat olvasni! Mutassák meg gyermeküknek, hogy az olvasás és írás hogyan segít a mindennapi életben: a főzésben, vásárlásban vagy a közlekedés során! Abban az esetben, ha a szülők literációs képessége korlátozott, válasszanak képeskönyvet, amelynek képeiről lehet beszélgetni! Meséljenek családi történeteket vagy közkedvelt népmeséket gyermeküknek!
- Látogassák gyakran a helyi könyvtárat, hogy felkeltsék a gyermek érdeklődését a könyvek iránt!

Az utolsó javaslatból is látszik, hogy a családi literációs programok forrása nem lehet kizárólagosan az iskola vagy az óvoda; a közkönyvtár – mint az élethosszig tartó tanulás egyik fontos színtere – ugyancsak sokat tehet a gyerekek és felnőttek oktatási problémáinak enyhítéséért. Öröndetes, hogy a családi olvasási programok biztosítása Magyarországon sem ismeretlen, az óvodás vagy még kisebb korosztály, valamint családjaik számára szervezett rendezvények különösen népszerűek (pl. baba-mama klub, bababarátság könyvtár). A hazai programok mintájául szolgálhatnak azok az amerikai kezdeményezések, amelyek már régóta prosperálnak, az USA-ban a funkcionális analfabéták drámaian növekvő aránya, valamint a nagyszámú, angolul nem beszélő bevándorló miatt (TALAN, 2001). A kaliforniai közkönyvtárak családi literációs programjának részét képezi az ajándék könyvek biztosítása az otthoni könyvtár megalapozásához, a könyvtári források és szolgáltatások, az információhoz való hozzáférés lehetőségeinek bemutatása, a könyvtári összefüggéseken mesélés, közös játékok, versenyek, továbbá információ biztosítása, olvasási tanácsadás a gyerekeknek és szüleiknek, tanfolyamokon segítségnyújtás a szülőknek a nevelés területén, valamint abban, hogyan válasszák ki és használják a gyermekkönyveket, hogyan olvassanak a kicsiknek, vagyis hogyan váljanak gyermekük első tanítójává.

A kétirányú kommunikációra építő családi literációs programok

Felmerül a kérdés, hogy az eddig bemutatott megközelítés-e az egyetlen helyes irány, nevezetesen, hogy minden család a középosztály („mainstream”) literációs gyakorlatát alkalmazza a mindennapokban. Az 1980-as évektől kezdtek felismerni annak jelentőségét, hogy mennyire fontos a kétirányú kommunikáció az otthon és az intézmény között, hiszen nemcsak az intézmény van hatással a családra, ez a viszony fordítva is igaz. Ez az álláspont hangsúlyozza annak jelentőségét, amit a szülők a saját családi literációs, illetve gyermekük tanulási szokásairól tudnak. Ezt a tudást – bármennyire is különbözik az iskola által elvárt írásbeliség modelltől – mindenképpen célszerű felhasználni a programfejlesztés során. Az ilyenfajta kétoldalú kommunikáció egyenrangú, őszinte és együttműködő kapcsolatot eredményez a család és az intézmény között. Azokat a programokat tekintik sikeresnek, amelyek a gyermeket a család kontextusában látják, a családot pedig az őket körülvevő közegben. Réger Zita (2002) „Hidat verni” filozófiája is éppen arra utal, hogy a hatékonyan kommunikálni és fejleszteni akaró pedagógusok figyelmet fordítanak az otthoni élményvilágra, tapasztalati szférára is.

A kétirányú kommunikáció szellemében a pedagógusok például meghívják a szülőket a csoportba vagy az osztályba, ahol – igény esetén – mesét olvashatnak/mondhatnak a gyerekeknek, bekapcsolódhatnak a gyermekek írásbeli tevékenységébe, vagy elmesélik, hogy az ő életükben, otthonukban és munkahelyükön hogyan van jelen az írásbeliség, miképp, milyen formában, milyen eszközökkel és milyen céllal használják azt. (Néhány amerikai projektben a szülőket kifejezetten felkészítik ezekre az alkalmakra azért, hogy megismerjék az intézmény írásos kultúráját.) A szülőkkal való kapcsolattartás [6] célja viszont nem feltétlenül – vagy nem kizárólagosan – az, hogy megtanítsák a szülőket bizonyos tevékenységekre, tájékoztassák őket gyermekük iskolai előrehaladásáról vagy, hogy elmondják a problémákat. Vagyis a pedagógus nem úgy tekint a szülőkre, mint tanulóokra, akiknek fontos információkat, ötleteket, stratégiákat és gyakorlatokat kell átadnia. A beszélgetés célja sokkal inkább annak a tudásnak a feltérképezése, ami a gyermek otthonában létezik, és amire a pedagógus a szülőkkal való kommunikációjában vagy a pedagógiai gyakorlatában építhet (PARATORE, 2002). Az ilyen programok azért is szoktak sikeresek lenni, mert függetlenül a gazdasági illetve szociokulturális körülményektől, a család tényleges literációs szokásaitól, sok család rendíthetetlenül hisz az írásbeliség erejében és fontosságában (TRACEY hivatkozik NEUMANra, 2000). Ugyancsak jellemző, hogy a pedagógusok a gyermek számára olyan lehetőséget biztosítanak az írásbeliséggel való ismerkedésre, amely már ismerős funkciókat mutat be. A gyermekek így megtapasztalják, hogy az otthonukban és közösségükben szerzett tapasztalataiknak van helyük az iskolában, az intézmény pedig hozzájárul ahhoz, hogy jó olvasó váljon belőlük.

Befejezés

A gyermekek literációs fejlődését alapvetően meghatározzák otthoni élményeik, tapasztalataik. Ezek az élmények az írásbeliség tekintetében pozitívak lehetnek, ha a képzett pedagógusok – a szülőkkel együttműködve – a gyermek fejlődése szempontjából a legideálisabb feltételeket teremtik meg ehhez. Az egyirányú kommunikációs modelleket nagyon sok szempontból hasznosnak találták a gyermek literációs fejlődésében, a szakemberek azonban még hasznosabbnak ítélik azokat a programokat, amelyek a kétirányú kommunikációt tekintik alapnak, ahol a pedagógusok információt cserélnek a szülőkkel arról, hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni az írás-olvasás eseményeket. (TRACEY, 2000) Találunk olyan véleményt is (PARATORE hivatkozik PURCELL és GATESre, 2002), amely szerint a család literációs szokásainak ignorálása nem megfelelő, ezért nem is hatékony pedagógiai döntéseket eredményezhet. Ugyanakkor, ha megértjük, méltányoljuk a családok literációs szokásait, és a megfelelő módon építünk rá, több iskolai sikerhez segíthetjük a gyerekeket.

IRODALOM

- LESLIAK, Judi Lucas (1997): Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools* 1997/34, 2. szám 143–160.
- NEUMAN, Susan B. – BREDEKAMP, Sue (2000): Becoming a Reader: A Developmentally Appropriate Approach. In: Strickland, Dorothy S. – Morrow, Lesley Mandel (eds.): *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University, New York and London. 22–34.
- PARATORE, Jeanne R. (2002): Home and School Together: Helping Beginning Readers Succeed. In: Farstrup, Alan E. & Samuels, S. Jay (eds.): *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 48–68.
- RÉGER Zita (2002): *Utak a nyelvhez Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. (2. kiadás)
- STRICKLAND, Dorothy S. (2002): The Importance of Effective Early Intervention. In: Farstrup, Alan E. – Samuels, S. Jay (eds.): *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 69–86.
- SZINGER Veronika (2008): *Kisgyermekkor írás-olvasás esemény*. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt. Doktori értekezés (kézirat)
- TALAN, Carole (2001): Family literacy: an investment in the future. *Bottom Line* 2001/14, 1. szám 12–18.
- TÓTH László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- TRACEY, Diane H. (2000): Enhancing Literacy Growth Through Home-School Connections. In: Strickland, Dorothy S. – Morrow, Lesley Mandel (eds.): *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University New York and London. 46–57.

FAMILY LITERACY PROGRAMMES

Much research has demonstrated that the home environment serves as an important influence in the development of literacy skills in young children. What parents do, (or fail to do) has a lasting impact on their child's reading skill and literacy. Knowledge and literacy events are constructed differently across families and vary depending on culture and social class. All families can be understood as cultural groups constructing their own views of literacy and what it means to be literate. The original aim of family literacy programmes was to work with parents in an effort to positively influence their abilities to support their children's literacy development. In intergenerational family literacy programmes direct literacy instruction is given to more than one generation of family members to improve their literacy skills. The home-school or home-library connection has traditionally been viewed as a process through which the school and library transmit information to parents regarding how they can best help their children at home to progress academically. This one-way transmission model has been shown to be effective in improving many aspects of children's literacy development, but the two-way communication model seems to be even more powerful. This position stresses the value of parents' knowledge about their own children – how they learn the best, the types of activities they engage in at home, their feelings about school and learning. In this latter perspective, both families and schools can be viewed as collaborating partners, each bringing its own area of expertise to facilitate the child's development.